

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

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES**

# **DIVERSIDADES EDUCACIONAIS**

CUIABÁ-MT  
2008/2009/2010

Título Original: **Orientações Curriculares - Diversidades Educacionais**  
Copyright@ 2012 - Todos os direitos reservados.

---

Revisão

Aidê Fátima Campos

Correção Ortográfica:

Leony Lemos de Almeida

Editoração Eletrônica

Rinaldo Araújo de Almeida

---

FICHA CATALOGRÁFICA

ISBN: 978-85-88421-81-3

M433o

Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação.  
Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais./  
Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.  
Cuiabá: Defanti, 2010.  
308p.

1.Orientações Curriculares. 2.Diversidades  
Educacionais. 3.Educação em Direitos Humanos.  
4.Diversidade Sexual. 5.Relações de Gênero. I.Título.

CDD 370

 Defanti  
editora

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 Lóris**

Secretário Executivo do Núcleo Educacional

**Aidê Fátima Campos**

Superintendente de Educação Básica

**Débora Eiriléia 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



**Secretaria Estadual de Educação**  
Superintendência de Diversidades Educacionais

**Orientações Curriculares para Educação Ambiental em Mato Grosso**

**Consultora:**

Michele Sato

**Autoras do texto inicial:**

Débora Eriléia Pedrotti Mansilla  
Giselly Rodrigues das Neves Silva Gomes

**Equipe de Colaboradores e/ou de Sistematização:**

Ceres de Moraes Gomes Lima  
Giselly Rodrigues das Neves Silva Gomes  
Gino Francisco Buzato  
Maria Elizabeth Nascimento de Oliveira

**Orientações Curriculares para Educação em Direitos Humanos,  
Gênero e Diversidade Sexual**

**Autores do texto inicial:**

Ângela Maria dos Santos  
Eva Auxiliadora França  
Gisele Marques Mateus  
Leize Lima de Oliveira

**Leitura crítica:**

Imar Queiroz – UFMT  
Luciene Neves Santos - UNEMAT  
Vera Lúcia Bortoline - UFMT

**Equipe de Colaboradores e/ou de Sistematização:**

Ângela Maria dos Santos  
Cervan Gomes Ferreira  
João Bosco da Silva  
Leize L. Oliveira  
Marcos S. de Souza  
Mendes Solange Lemes  
Silviane Ramos L. da Silva

## **Orientações Curriculares para Educação do Campo no Estado de Mato Grosso**

### **Consultor:**

João Batista Queiroz

### **Equipe de Colaboradores e/ou Sistematização:**

Ana Maria de O. Lopes  
Ceres de Moraes Gomes Lima  
Maria Elizabethe do Nascimento Oliveira  
Maria de Lourdes Jorge de Souza  
Sonia Pereira  
Euzemar Fatima Siqueira  
Frank Eduardo Ferreira de Souza  
Ilma Ferreira Machado  
Leonice Aparecida de Fátima Alves  
Leonir Boff  
Maria Doralice da Silva  
Fabio Nolasco  
Rui Leonardo Souza Silveira

## **Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola em Mato Grosso**

### **Autores do texto inicial:**

Ângela Maria dos Santos  
João Bosco da Silva

### **Equipe de Colaboradores e/ou de Sistematização:**

Ângela Maria dos Santos  
Cervan Gomes Ferreira  
João Bosco da Silva  
Leize Lima de Oliveira  
Marcos S. de Souza  
Mendes Solange Lemes  
Silviane Ramos L. da Silva

## **Orientações Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais em Mato Grosso**

### **Autores do texto inicial:**

Ângela Maria dos Santos  
João Bosco da Silva

**Equipe de Colaboradores e/ou de Sistematização:**

Ângela Maria dos Santos  
Cervan Gomes Ferreira  
João Bosco da Silva  
Leize Lima de Oliveira  
Marcos S. de Souza  
Mendes Solange Lemes  
Silviane Ramos L. da Silva

**Orientações Curriculares para Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso**

**Consultores:**

Jane Paiva  
Inês Barbosa de Oliveira  
Luiz Augusto Passos

**Autor Texto Inicial:**

Antônio Marcos Passos de Mattos

**Equipe de Colaboradores e/ou de Sistematização:**

Éderson de Andrade  
Janaina Pereira Monteiro  
Maria Luzenira Braz  
Sávio de Brito Costa  
Alexandre Fagundes Cesário  
Antônio Marcos Passos de Mattos  
Cândida C. Ribeiro Gomes  
Jefferson Bento Moura  
Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda  
Kléber Gonçalves Bignarde  
Maria do Rosário Soares Lima  
Silvio Alves Nogueira  
Sonizete das Graças Miranda

## **Orientações Curriculares para Educação Escolar Indígena em Mato Grosso**

### **Consultor:**

Darci Secchi

### **Equipe de Colaboradores e/ou de Sistematização:**

Membros do Conselho de Educação Escolar Indígena  
Gestores Indígenas das Escolas Estaduais do Estado de Mato Grosso

Cursistas do Projeto Haiyo

Cursistas da Licenciatura Intercultural

Coordenadoria de Educação Indígena

Félix Rondon Adugoenau

Sebastião Ferreira de Souza

Erozina Divina Pimenta Ando

Wanda Maria Fortunato Melo

Bernadete Florentina de Lara

Zenir da Costa

Marisa Soares de Lima

Manoel Paulo de Campos Filho

Luiza Helena Rodrigues

Letícia Antonia de Queiroz

Antonina da Silva

Leila Figueiredo de Barros

### **Revisores dos Textos:**

Itamar José Bressan

Iris Helena Pedrotti

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	13
ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL .....	15
Apresentação .....	17
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS .....	19
Introdução.....	21
O Currículo e os Direitos Humanos .....	21
Princípios da Educação em Direitos Humanos .....	24
Eixos Temáticos.....	25
EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL.....	29
Introdução.....	31
Currículo e Relações de Gênero na Educação.....	32
O currículo e a Diversidade Sexual .....	36
Considerações acerca do conceito de sexualidade .....	38
Princípios para se trabalhar com a Educação de Gênero e Diversidade Sexual na Escola.....	43
Abordagens da aprendizagem e Temas Referenciais.....	46
Como trabalhar assuntos tão polêmicos em sala de aula?.....	46
Os temas referenciais.....	48
Ações e estratégias Pedagógicas para Equidade de Gênero e Diversidade Sexual.....	49
Bibliografia.....	50
ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	53
Educação Ambiental no Cenário Nacional .....	55
A Educação Ambiental em Mato Grosso .....	57
A Educação Ambiental e as áreas do conhecimento .....	59
A contemporaneidade e a necessidade de uma educação que seja ambiental .....	62
Tratado da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.....	63
Carta da Terra.....	65
Respeitar e Cuidar da Comunidade de Vida .....	65
Referências Bibliográficas .....	72
ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS .....	73
Apresentação .....	75
Introdução .....	76
Como organizar o ensino aprendizagem para a inclusão das questões indígenas, africanidades e afrobrasileira?.....	78
Educação das Relações Etnicorraciais no Currículo .....	79

Práticas Pedagógicas e Interdisciplinaridade: .....	85
Educação Infantil .....	87
Ensino Fundamental .....	89
Introdução.....	89
1º Ciclo de Formação Humana .....	90
2º e 3º Ciclos do Desenvolvimento Humano .....	90
Conteúdos para a Educação das Relações Etnorraciais e o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Ensino Médio.....	91
As Religiões de matriz africana e o Ensino Religioso escolar.....	94
Algumas Considerações sobre as Religiões dos Orixás, Inkices e Vodun.....	98
A mestiçagem cultural e o advento do Culto de Umbanda no Brasil .....	101
Algumas Considerações .....	102
Bibliografia.....	104
<b>ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>107</b>
Apresentação .....	109
A Construção de uma Educação do Campo no Brasil .....	111
O Estatuto da Terra .....	115
A Educação do Campo no Estado de Mato Grosso .....	119
Um processo em construção.....	119
Temáticas Pedagógicas.....	122
A Construção da Cidadania .....	123
Terra e Trabalho .....	124
Os Povos do Campo: identidades, lutas e organizações.....	126
Sociedades Sustentáveis .....	129
Metodologias das Escolas do Campo .....	131
Referências Bibliográficas.....	133
<b>ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....</b>	<b>137</b>
Introdução.....	139
História e lutas das Comunidades Quilombolas.....	140
Conceituações de Quilombo .....	141
Organização Escolar e Curricular.....	143
Especificidade da Educação Quilombola e Abordagem de Ensino.....	145
Aspectos sobre o tempo e espaço escolares.....	145
Aspectos sobre metodologia: valores afro-brasileiros .....	146
Referenciais para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias .....	154
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias .....	157
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias .....	158
Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) na Educação Quilombola .....	162
Estrutura curricular .....	163

Referenciais temáticos .....	163
Referências Bibliográficas .....	164
ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	167
Apresentação .....	169
Fundamentos de uma Política Pública de Educação de Jovens e Adultos para o Estado de Mato Grosso .....	170
Princípios e Diretrizes da Política Pública de Educação de Jovens e Adultos .....	174
Concepções a serem superadas .....	175
Sobre a diversidade de conhecimentos do que é a EJA .....	175
Sobre as variações de sentidos de inclusão .....	176
Fragilidade do que se sabe sobre o atendimento à diversidade de sujeitos .....	176
Sujeitos de EJA aprendem como crianças e adolescentes da escola regular .....	177
Subalternidade do lugar dos sujeitos: silenciamento e exclusão da ação pedagógica .....	178
Aligeiramento e supletivização da EJA na prática pedagógica .....	178
Equívocos e estigmas sobre os sentidos de evasão e desistência .....	179
Concepções de formação continuada: variedade de significados, sentidos e práticas .....	180
Práticas pedagógicas com baixa criticidade, criatividade e solidariedade .....	181
Mais valor para a informação do que para a formação .....	181
Ressignificações e práticas de exames supletivos .....	181
“EJA é apenas escolarização”: como assumir o aprender por toda a vida? .....	182
ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EJA: POSSIBILIDADES E ESPECIFICIDADES LOCAIS .	183
A Questão dos conteúdos: critérios de seleção e organização .....	191
As práticas e a normatização possível e desejável .....	194
Os elementos da proposta .....	197
Organização da oferta no estado de Mato Grosso: do diagnóstico às possibilidades .....	201
Concepções e práticas: compreensões .....	202
Perfil de jovens e adultos x permanência e abandono da escola .....	203
Repensar a EJA no estado de Mato Grosso .....	206
Questões estruturais .....	209
Limitações impostas pela interpretação de textos legais/engessamento da EJA .....	209
Professores de EJA: interinidade, aulas adicionais, rotatividade - como enfrentar? .....	209
Planejamento orçamentário: atender a demanda potencial .....	210
Processos de formação continuada: com quem? Como? Quando fazer? Esforços de formação não conseguem alterar as práticas .....	210
Projeto Político-pedagógico (PPP): lugar da EJA no PPP e nos turnos – como responder às demandas de horário dos sujeitos .....	211
Limites da ação da rede no interior: como superar? .....	212
Redimensionamento .....	212
Projetos e organização da educação básica de jovens e adultos .....	213

Espaços que atendem a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso .....	213
Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs).....	214
Escolas que ofertam a Modalidade EJA.....	215
Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Modalidade EJA - PROEJA .....	216
Exames de Certificação .....	218
Exame Online .....	218
Ensino Médio EJA a distância .....	221
Socioeducativo e Sistema Penitenciário .....	222
Sistema Socioeducativo .....	222
Sistema Penitenciário .....	225
Economia solidária no Currículo da EJA.....	228
Acompanhamento e avaliação da política pública de EJA.....	233
Referências Bibliográficas.....	235
<b>ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....</b>	<b>241</b>
O Ensino Básico Organizado por Ciclos de Formação .....	243
Apresentação .....	243
Breve Retrospectiva Histórica da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso.....	244
A Escola Indígena Desejada .....	246
A Educação Escolar e os Ciclos de Formação Humana.....	249
Eixos Temáticos.....	251
Educação Escolar e Áreas De Conhecimento .....	253
Avaliação .....	260
Estratégias Didáticas.....	262
Conteúdos Curriculares por Ciclo de Formação .....	266
<b>ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O PRIMEIRO CICLO .....</b>	<b>268</b>
<b>ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O SEGUNDO CICLO.....</b>	<b>272</b>
<b>ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O TERCEIRO CICLO.....</b>	<b>280</b>
<b>ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>293</b>
Bibliografia Consultada.....	304

## **APRESENTAÇÃO**

As áreas das Diversidades Educacionais, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação Escolar Indígena e a Educação no Campo, juntamente com as questões específicas como Educação das Relações Etni-raciais, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e Relações de Gênero e Diversidade Sexual, compreendem um complexo e rico campo das modalidades e especificidades da Educação Básica.

Em seu conjunto, as orientações curriculares aqui apresentadas têm o intuito de contribuir com a redução das desigualdades educacionais, de forma a dar garantias das especificidades de aprendizagens e metodologias considerando a realidade e necessidade do povo mato-grossense.

É importante observar que as áreas das diversidades possuem base comum de reivindicações, que são o chão dos movimentos sociais. Assim, existe uma estreita relação entre as concepções educativas na perspectiva de conhecimento, inclusão e mudança social.

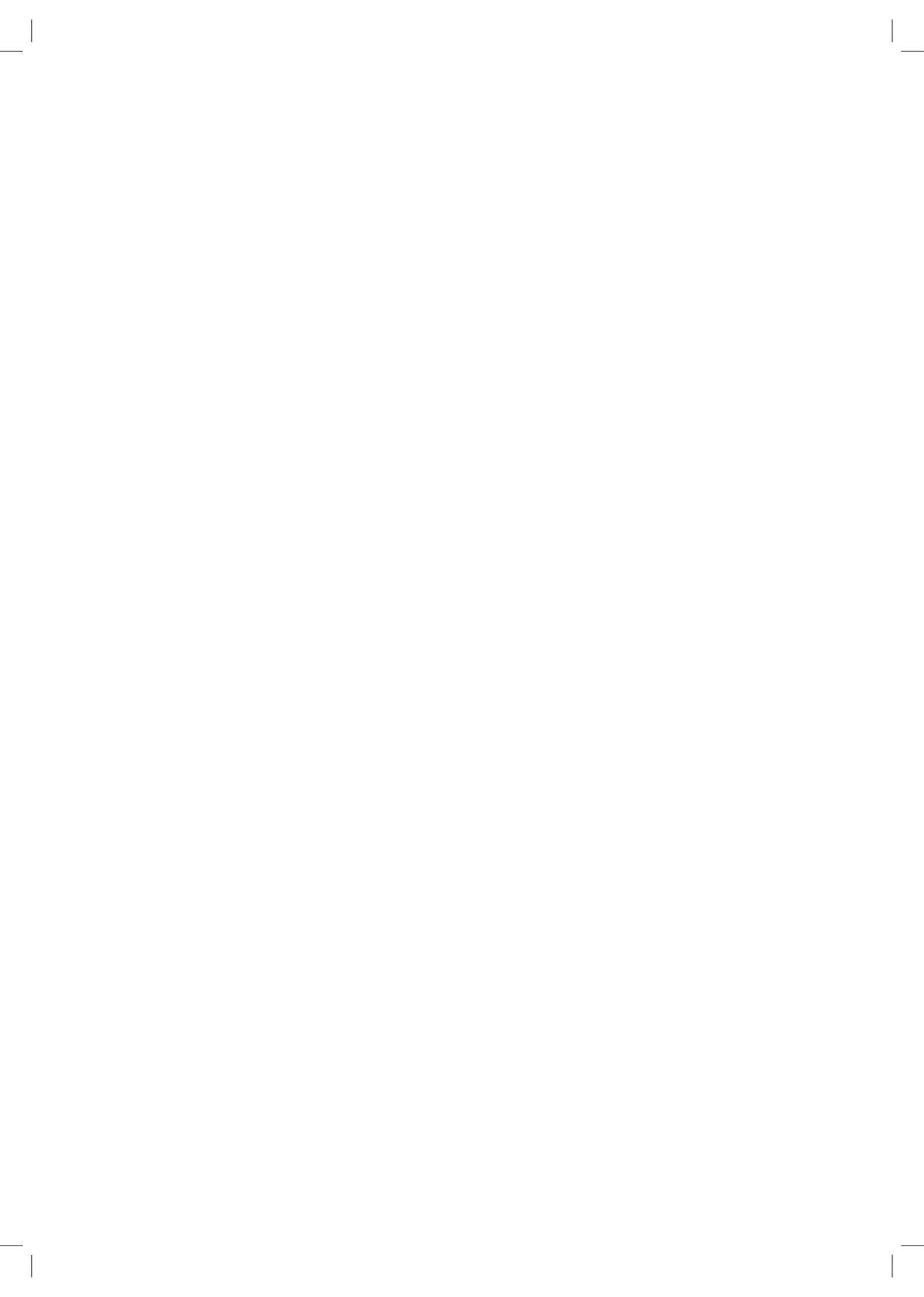
O exercício do diálogo entre as áreas da diversidade e as orientações curriculares gerais do ensino fundamental e médio foi buscado neste documento, considerando que juntamente constituímos uma política curricular da educação básica em Mato Grosso. Temos avanços nesse sentido, mas muito temos que melhorar. Contamos com as/os educadores/as nesse processo, em seu fazer pedagógico para articular a diversidade de conhecimento e reflexões sobre o ensino e a aprendizagem.

Enfim, essas orientações refletem uma das conquistas dos profissionais da educação e dos movimentos sociais que contribuem cotidianamente para que as diversidades educacionais continuem na pauta de prioridades da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

**Profª Fátima Aparecida Rezende**  
**Secretária Adjunta de Políticas Educacionais**

**&**

**Profissionais da Educação da Superintendência**  
**das Diversidades Educacionais / Seduc-MT**



**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA  
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS,  
GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL**

***“Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.  
Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos  
descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem  
respeitadas suas diferenças.”***

*(Boaventura de Sousa Santos)*

## APRESENTAÇÃO

As questões abordadas nesta Orientação, como a promoção dos Direitos Humanos, Sexualidade, Diversidade Sexual e Gênero, numa perspectiva de qualidade da aprendizagem, são recentes na educação. Estas questões adentram o currículo escolar, como fruto das reivindicações dos Movimentos Sociais, como o de Mulheres, LGBT<sup>1</sup>, organizações específicas de abordagem dos direitos humanos e outros.

Fruto de processos históricos, sociais e culturais, gênero, identidade, sexualidade e orientação sexual, além de fortemente relacionados, se imbricam de maneira complexa e dinâmica em diversas áreas sociais e requerem contribuições analíticas que considerem perspectivas transdisciplinares e, ao mesmo tempo, as considerem no plano da ética e dos direitos humanos, numa perspectiva emancipatória<sup>2</sup>.

Nesse sentido, na busca da formação escolar que eduque para aprendizagens e/ou afirmação de valores humanistas, tanto para o convívio quanto para uma cultura de paz, é que as questões de direitos humanos, de forma ampla e específica como educação de gênero, diversidade sexual, diversidade cultural e religiosa, são temáticas focos destas orientações curriculares, na tentativa de contribuir com os/as educadores/as na inclusão sistematizada por essas.

Em se tratando da Educação em Direitos Humanos (EDH), esta compreende todo o processo educativo, indo além da aprendizagem cognitiva, considerando o aspecto social e emocional do desenvolvimento humano, de forma que as dimensões da ética, da justiça e dos direitos humanos como um todo devem estar presentes nesse processo. Portanto, a Educação consiste em um instrumento indispensável para o fortalecimento da cidadania.

Assim sendo, questões como ética, direito ao desenvolvimento cognitivo, emocional e aprendizagem embasada nas dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais são indispensáveis à educação escolar.

Na busca da construção de uma formação que eduque para a cultura do respeito aos direitos humanos, da aprendizagem e/ou afirmação de valores humanistas, tanto para o convívio com a diversidade quanto para uma cultura de paz, é que essas temáticas específicas para educação de gênero, diversidade sexual, cultural e religiosa são focos destas orientações curriculares, objetivando contribuir para com trabalho cotidiano dos/as educadores/as.

A educação em direitos humanos, no currículo da educação básica, deve ser um dos eixos norteadores de todo esse currículo, não devendo ser tratado como uma disciplina, pois é de responsabilidade de todas as áreas de conhecimento, por estar inserida na parte diversificada do currículo. Trata-se muito mais de colocar os direitos humanos a serviço da educação, como roteiro para ação educativa que produza conhecimento,

<sup>1</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros.

<sup>2</sup> Publicação de SECAD/MEC. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos, pág. 15.

que conduza à emancipação das pessoas, à criticidade e que repudie todas as formas de violência.

Tendo como perspectiva o direito à diversidade e formação para a cultura de direitos humanos, as orientações curriculares aqui propostas devem ser articuladas ao combate ao racismo, sexismo, homofobia, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes no cotidiano escolar.

A atual discussão quanto às práticas de *bullying*<sup>3</sup> remetem-nos à reflexão quanto à sua permanência e ao silenciamento durante a vivência dos/as estudantes nos espaços escolares. Uma educação que contemple o respeito aos direitos humanos como premissa de formação cidadã deve considerar o *bullying* como um problema a ser discutido e combatido nas relações entre alunos/as, profissionais da educação, comunidade escolar e demais espaços da sociedade. Nesse sentido, a escola se constituirá num espaço de intervenção nos silenciamentos das práticas de *bullying*.

Ainda que a origem de práticas discriminatórias e de violência não seja exclusiva do sistema escolar, é evidente que este, por meios que lhes são específicos, também tem sido um espaço de (re) produção e conservação do preconceito e da discriminação nas relações sociais (eticorracial, geracional, de gênero, de orientação sexual, religiosa, de pessoas com necessidades especiais e territorial, dentre outras).

As questões da diversidade devem ser (re) conhecidas, compreendidas e abordadas no ambiente escolar à luz dos direitos humanos. A efetivação de tais questões no processo educativo de crianças, jovens e adultos favorece o desenvolvimento pessoal, psíquico, acadêmico, emocional e social dos/as educandos/as.

Como bem observado por Vilma Reis<sup>4</sup>: “quando crianças e adultos são educados em ambientes que positivam a diversidade não odeiam raça, sexos, orientações sexuais ou crenças religiosas diferentes da sua”.

<sup>3</sup> Termo em inglês que refere-se a toda forma e prática de agressões recorrentes motivadas por preconceito visando ofender, humilhar, discriminar e dominar, entre outros.

<sup>4</sup> Ver entrevista em <http://perolasnegras-ufba.vilma-reis-os-lugares-mais.html>

## **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

***Primeiro levaram os comunistas, mas eu não me importei  
porque não era nada comigo. Em seguida levaram  
alguns operários, mas a mim não me afetou.  
Porque não sou operário. Depois prenderam os sindicalistas,  
mas não me incomodei porque nunca fui sindicalista.  
Logo a seguir chegou a vez de alguns padres,  
mas, como não sou religioso, também não liguei.  
Agora levaram-me a mim quando percebi, já era tarde***

*Bertolt Brecht*

## Introdução

A Educação para a Paz e os Direitos Humanos emerge como ação de resistência cultural diante das formas de autoritarismo, guerra e extermínios, que são práticas violadoras da dignidade da pessoa humana.

Assim, resistir diante de uma cultura autoritária significa não perder a capacidade de se indignar diante da violência social e institucional, presente no cotidiano de muitos homens e mulheres no mundo todo, bem como experimentar e exercer o potencial político que favoreça a transformação de mentalidades, atitudes e modos de agir e de governar. A educação deve ser mola propulsora dessa nova mentalidade, visto que a escola é ambiente propício para formar cidadãos/ãs que respeitem os valores universais do ser humano.

A afirmativa no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de que “o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajam a consciência da Humanidade” continua merecendo atenção, em especial dos/as educadores/as. A exigência de que Auschwitz, crimes ocorridos contra a humanidade no decorrer da 2ª Grande Guerra Mundial (1939/1945), não se repita<sup>5</sup> é a primeira reivindicação dentre os princípios da educação em Direitos Humanos que deve nos impulsionar a resistir à violência.

Na América Latina a educação para a paz e os direitos humanos emerge no processo de transição democrática vivenciados por vários países em meados do século XX.

Em relação ao Brasil, Dalmo Dalari (2007) situa o nascimento dos Direitos Humanos, na década de 60, pela capacidade de resistência do povo frente aos arbítrios, à ausência de respeito às instituições democráticas, violências contra o ser humano e as prisões injustas, mortes e desaparecimento de pessoas, bem como as torturas como prática institucional, ressaltando que a educação em e para os direitos humanos não se dissocia do respeito, da proteção e da defesa dos seres humanos. Muito pelo contrário, uma educação que se quer justa se faz associando a cultura de direitos com a prática democrática.

## O Currículo e os Direitos Humanos

Como anteriormente referido, o objetivo das orientações curriculares é o de ampliar e fortalecer a educação para a aprendizagem de valores humanos, dentre os quais a ética, o respeito, a cidadania, a solidariedade, a justiça e o protagonismo social, visando à vivência de uma cultura de direitos humanos.

Tendo em vista o exposto, urge discutir e implementar, no currículo, valores que contribuam para formação de consciência e reflexão crítica, indispensáveis para a promoção da paz e do desenvolvimento da justiça social.

<sup>5</sup> ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

Os instrumentos internacionais, tais como Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Carta das Nações Unidas (26 de junho de 1945); e Convenções de Genebra, dentre outros, bem como os instrumentos nacionais de direitos da pessoa humana no Brasil, entre os quais se pode citar a Constituição Federal de 1988; Lei Federal nº 7.716/89, que define os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor; a Lei Federal nº 9394/96; Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990); Lei Federal nº 10.639/03 (que institui obrigatoriedade da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Currículo Nacional); a Lei nº 11645/08, que complementa a 10639/03, com a inclusão da temática indígena; a Lei Federal nº 11340/06 (Lei Maria da Penha) e ainda o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006 e lei 12.288 de 20 de julho de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial) são avalizadores da inclusão.

Em Mato Grosso, a Constituição Estadual de 1989; a Lei Complementar nº 049/98, que institui o Sistema Estadual de Educação; a Lei Complementar nº 7.040/98, que institui a Gestão Democrática nas escolas estaduais; e o Plano Estadual de Educação, Lei nº 8806/08, dentre outros instrumentos legais, são de fundamental importância para se pensar um currículo que tenha nos direitos humanos seu locus principal.

Nessa perspectiva, a apresentação desta proposta deseja promover a discussão e participação coletiva no sentido de consolidar as práticas educativas compartilhadas com sujeitos envolvidos/as no processo educacional de Mato Grosso. Visto que, segundo Benevides <sup>6</sup>.

*A educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação voltada para mudança cultural e, por último, é uma educação em valores para atingir tanto a razão quanto a emoção.*

Por este aspecto, um currículo que visa à Educação em Direitos Humanos busca a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana, princípio constitucional, através da promoção e vivência de valores como a ética, liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação e reconhecimento do/a outro/a como sujeito de direitos em uma sociedade.

Nesse aspecto, a Educação em Direitos Humanos, constitui-se em um referencial de profundo valor para a formação humanista do/a educando/a e há necessidade da inclusão no Projeto Político Pedagógico (PPP) no currículo escolar e nas práticas pedagógicas cotidianas, atividades interdisciplinares envolvendo todas as áreas de conhecimento da educação básica.

A cultura da paz e da dignidade significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, atitudes comportamentais que devem se transformar em práticas educativas cotidianas no ambiente escolar, pois é a escola um dos ambientes singulares de fomentação, de discussão e formação de valores para a consolidação dessa cultura de respeito às diversidades concernentes ao ambiente escolar. *Mesmo não sendo esta a única que produz e reproduz conhecimento, é nela que esse saber aparece sistematiza-*

<sup>6</sup> Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos, 2000 pág. 346.

do e codificado. Espaço social privilegiado onde se define a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos Direitos Humanos.<sup>7</sup>

Quando aludimos sobre cultura dos Direitos Humanos não estamos nos referindo a uma visão tradicional de cultura que pretende a conservação de costumes, tradições, crenças e valores, mas, sim, a formação de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos. E, acima de tudo, estamos enfatizando a necessidade de mudança de atitudes tendo como lógica uma sociedade equitativa, onde todos/as sejam respeitados/as na sua diversidade sociopolítica, sexual, cultural e ideológica.

Falamos em mudança cultural no sentido de (re) significar o que está enraizado nas nossas mentalidades, muitas vezes marcadas por preconceitos, discriminação e pelo não (re) conhecimento do/a outro/a enquanto sujeito de direito. Sem sombra de dúvidas, a educação em geral, especialmente no espaço escolar, deve contribuir de forma singular com o processo de educar cidadãos/ãs, uma vez que *a escola nas sociedades contemporâneas é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas*<sup>8</sup> que liberte o ser humano das amarras da ignorância e dos preconceitos.

Diante disso, é importante que o/a educador/a provoque em sala de aula reflexões e discussões sobre temas importantes que contribuam para que o/ a educando/a desenvolva posturas críticas e de respeito frente à sua realidade.

O/A educador/a pode ampliar o repertório de temas e de práticas ligadas à área das ciências humanas incluindo questões regionais, tais como: as desigualdades econômicas e sociais presentes no Estado, as dimensões da cidadania, política, violência e preconceitos social e cultural, dentre outros.

Entretanto, torna-se impossível imaginar um currículo voltado para essa perspectiva apenas com a boa vontade de um/a educador/a de forma isolada ou um grupo de profissionais desenvolvendo ações pontuais, sem que o referencial Educação em Direitos Humanos esteja sustentado no Projeto Político-pedagógico e na proposta curricular das unidades escolares.

Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, realizada em escolas públicas brasileiras (FIPE/MEC) revela que diversos públicos-alvos (estudantes, profissionais da educação, pais e mães) apresentam atitudes, crenças e valores que indicam que o preconceito é uma realidade nas escolas públicas, pelo prisma das temáticas pesquisadas (eticorracial, de deficiência, de gênero, geracional, socioeconômica, territorial e orientação sexual, dentre outras).

Essas práticas discriminatórias vitimam tanto estudantes como profissionais da educação. A pesquisa revela ainda que, quanto maiores o preconceito e as práticas discriminatórias nas unidades escolares, pior é o desempenho dos/as estudantes. Daí, cabe a questão: educamos na perspectiva da superação desta realidade nas escolas de Mato Grosso?

<sup>7</sup> Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. MEC/ SEDH. Brasília – DF, 2006, pág. 23.

<sup>8</sup> Idem, *Ibidem*. pág. 23.

O/A educador/a na abordagem da EDH deve contextualizar os eixos temáticos com a realidade local, de maneira que possibilite a/o estudante ser leitor crítico e agente de interpretação e proposição de mudanças no que se refere a questões sociopolíticas, culturais e econômicas da sociedade.

## Princípios da Educação em Direitos Humanos

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006, págs. 24 e 25), são princípios que norteiam essa questão na educação básica:

- a) A construção de uma cultura de direitos humanos é de suma 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, 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 a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e sucesso, a equidade (etnicorracial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, opção política e de nacionalidade, dentre outras);
- f) Deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o Projeto Político-pedagógico da escola, currículo, materiais didático-pedagógicos e o processo avaliativo.

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 éticos, história dos direitos humanos, pluralidade cultural, política, cidadania, democracia, respeito à diversidade, diálogos interétnico e inter-religioso, mecanismos de proteção dos direitos humanos e outros (PNEDH<sup>9</sup>, 2009).

Dessa maneira, as áreas de conhecimentos podem potencializar suas ações para o processo educativo incluindo temáticas de forma que contribuam para aprendizagem

<sup>9</sup> Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

significativa a fim de preparar os/as educandos/as a terem instrumentos para analisar e interferir em suas realidades (SEDH<sup>10</sup>).

Conforme PNEDH<sup>11</sup> (2009, pág. 32), a Educação em Direitos Humanos deve ser trabalhada em três dimensões:

- a) Conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;
- b) Valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;
- c) Ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações de direitos humanos.

## Eixos Temáticos

Sugere-se que na Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, inclua:

- a) A história dos direitos humanos no âmbito mundial, nacional e local; (situações de violação de direitos e as ações para defesa e promoção da vida humana);
- b) Princípios éticos e valores humanos;
- c) Religiosidade e diversidade religiosa;
- d) Direitos Reprodutivos e Sexuais;
- e) Diversidade cultural e regional em Mato Grosso;
- f) População, emprego, renda e Economia Solidária;
- g) Direitos das minorias (étnicas, sexuais, ciganos, ribeirinhos, quilombolas, deficientes e idosos, dentre outras);
- h) Direito da criança e do adolescente;
- i) Direito da Mulher – Lei Maria da Penha.

Sugere-se que na Área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias incluam:

- a) Direitos gerais e individuais para com a saúde;
- b) Direito ao saneamento básico;

<sup>10</sup> Secretaria Especial de Direitos Humanos.

<sup>11</sup> Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

- c) Direitos Reprodutivos e Sexuais;
- d) Análise dos dados das diversas formas de violência (tais como: contra a mulher, homofobia, lesbofobia, transfobia, exploração do trabalho infantil, sexual contra crianças e adolescentes, prática do bullying e outras);
- e) Racismo ambiental<sup>12</sup>;
- f) Políticas públicas de saúde;
- g) Educação para tecnologias sociais<sup>13</sup>.

Sugere-se que na Área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias incluam:

- a) Direitos Humanos e a mídia;
- b) As formas de violência verbal, imagética presente na mídia e em materiais didáticos;

Abordagem do Ensino e Metodologias de Trabalho em EDH:

- a) Oficinas;
- b) Discussões coletivas;
- c) Exercício coletivo de preparação de projetos de pesquisa;
- d) Imagens, vídeos, cartoons, fotografias e filmes;
- e) Debates e seminários;
- f) Exercícios de dramatização;
- g) Aula Campo.

Educar em e para os direitos humanos se reveste de valores éticos, de intencionalidades emancipatórias e de compromissos para criar possibilidades de transformação dos seres humanos. A liberdade com autonomia e responsabilidade, a solidariedade, a cooperação, o respeito à diversidade e o exercício da gestão democrática são elementos indispensáveis para a efetivação destas orientações.

Este é o desafio que profissionais da educação básica têm para implementar a temática no Projeto Político-pedagógico no currículo escolar e nas práticas pedagógicas cotidianas, na perspectiva da construção coletiva de uma cultura onde a ética seja o principal foco e a escola possa questionar e enfrentar suas próprias contradições e conflitos.

<sup>12</sup> Conceito que advém da constatação da distribuição desigual de acesso aos recursos naturais que desdobram em injustiças sociais e ambientais de forma desproporcional sobre as populações negras, indígenas e pobres.

<sup>13</sup> 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)

Na certeza de que nada está pronto e acabado, estes escritos devem no interior do ambiente escolar ser ampliado e fomentar debates e discussões sobre valores humanos inalienáveis, entre os quais estão a educação de qualidade e a dignidade humana.

Enfim, partindo do princípio de que a educação é um direito social preceituando em nossa Carta Magna, subjetivo, incondicional e indispensável às sociedades, grupos sociais e indivíduos, para a concepção dos demais direitos, sua abrangência são a existência humana e o conjunto de experiências vividas que levem o reconhecimento do/a outro/a enquanto sujeito de direitos a capacidade de se indignar frente às injustiças.



## **EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL**



## Introdução

O objetivo das orientações curriculares para a abordagem de relações de Gênero e de Diversidade Sexual na Educação Básica, a partir de uma perspectiva de Direitos Humanos, é desenvolver ações educativas que garantam estas temáticas na construção de um currículo multicultural e, sobretudo, do respeito à diversidade.

Nossa intenção é de que haja compreensão de que “a escola pode desempenhar 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). Por isso, ao educar para a afirmação dos direitos sexuais e de gênero como direitos humanos espera-se desconstruir as concepções e desigualdades impostas secularmente, baseadas no modelo patriarcal, machista e sexista.

Em se tratando da Diversidade Sexual, observa-se que os direitos sexuais são direitos humanos básicos, e que “o sexismo e a homofobia deseducam e prejudicam a formação de homens e mulheres, homossexuais e heterossexuais [...]”<sup>14</sup>.

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

Com desenvolvimento de atividades que garantam aos/as educandos/as aprendizagens sobre as relações de gênero e diversidade sexual fortaleceremos comportamentos e atitudes que repudiem sexismo, transfobia, lesbofobia, bifobia e homofobia, por meio de ações educativas que conduzam ao comportamento crítico frente a tais tipos de discriminação.



Diversidade Sexual - SEDUC/MT

<sup>14</sup> Entrevista de Rogério Diniz Junqueira - técnico Secad/ MEC à revista Gênero e Diversidade na Escola, 2006.

## **Currículo e Relações de Gênero na Educação**

Antes de adentrarmos no assunto sobre gênero, faz-se oportuna uma pequena abordagem sobre o movimento histórico social que desencadeou o seu nascimento: o Feminismo.

O surgimento do Feminismo se deu em meados do século XVIII, quando as conquistas da Revolução Francesa, que tinha como lema *Igualdade, Liberdade e Fraternidade*, não contemplavam a mulher. Suas reivindicações ao longo da revolução eram por, principalmente, direitos civis e cidadania política. Durante o Antigo Regime, a mulher era inteiramente tutelada por causa da sua pseudo-inferioridade fisiológica, moral e intelectual. Na época, sem o acordo do marido, ela não podia realizar ato jurídico nem dispor dos seus bens. Nessa esteira, feministas reivindicavam direitos sociais e políticos, já conquistados pelos homens. Destarte, o Feminismo nasce tendo características de movimento social e político com o objetivo de promover a igualdade entre os sexos.

Com o advento da Revolução Industrial, já no século XIX, a mulher passou a ser vista como objeto de trabalho, sendo explorada, principalmente nas fábricas têxteis. As mulheres eram escolhidas por seus salários serem inferiores aos dos homens. Insufladas pela insatisfação, nasciam movimentos femininos reivindicando melhores condições de trabalho e direitos trabalhistas e igualdade de jornada de trabalho para mulheres e homens, além do direito ao voto.

Já no Século XX, Simone de Beauvoir (1949) questiona: o que é uma mulher? A busca de uma resposta significativa diante da multiplicidade do ser-mulher, de desconstruir o ideário “natural” do feminino, não apenas um reflexo invertido, ou seja, o “outro” do homem, ou uma construção do olhar masculino.

Dentro deste contexto, o termo *gênero* surge após grandes contestações dos papéis e comportamentos sexuais no final da década de 60. Teóricas/os estudiosas/os no assunto engrossam o movimento feminista, já na década de 70, com a necessidade de reconhecimento e valorização da mulher no mercado de trabalho, entre outras reivindicações. O direito ao divórcio, por exemplo, no Brasil, surge naquele momento da história.

Nasce o conceito de gênero, idealizado por pesquisadoras como Joan Scott, Gayle Rubin e Betty Friedan, entre outras/os. Para elas(eles), gênero é construção social do sujeito masculino ou feminino. Joan Scott (1995) associa a categoria gênero aos limites das correntes teóricas do patriarcado, do marxismo e da psicanálise, buscando explicar a subordinação da mulher e a dominação dos homens. E, ainda, analisa o termo como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos e como a primeira forma de manifestar poder a partir de quatro dimensões inter-relacionais: simbólica, organizacional, normativa e subjetiva.

O estudo das relações de gênero é um campo bastante complexo. Daniela Auad (2004) conceitua o termo:

Gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino), mas corresponde ao conjunto de representações que cada sociedade constrói, através de sua História, para atribuir significados, símbolos e características para cada um dos sexos. Assim, as diferenças biológicas entre homens e mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. (Aua, p. 2004).

A necessidade de se abordar relações de gênero na educação segue na perspectiva da garantia de direitos da mulher. Um dos objetivos gerais do II Plano Nacional de Políticas para Mulheres, no eixo relacionado à educação, respalda a nossa intenção:

Contribuir para a redução da desigualdade de gênero e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, étnicorracial, religiosa, geracional, por orientação sexual e identidade de gênero, por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino. (II PNPM).

Conforme Louro (1997), não é nenhuma novidade que currículos, metodologias de ensino, linguagens e processos de avaliação sejam campos das diferenças de gênero, de sexualidade, de etnias e de classe e que, portanto, precisam ser questionados. Deve-se observar que nos arranjos escolares estão presentes as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça e etnia e que nós mesmos/as estamos envolvidas/os nessas relações de poder, as quais teremos que questionar.

Trata-se de uma tarefa educativa nada fácil, por isso a necessidade de ampliar a problematização na educação em torno das questões de gênero e sexualidade, pois a escola delimita espaços, utilizando-se de símbolos, e afirma o lugar dos grandes e dos pequenos, das meninas e dos meninos (LOURO, 1997, pág. 58).

Todos os espaços de aprendizado é notoriamente de poder. Mas o que se tem historicamente observado é que os processos de socialização vão reforçar os preconceitos e estereótipos dos gêneros como próprios de uma suposta natureza (feminina e masculina) apoiando-se, sobretudo, na determinação biológica. A diferença biológica vai se transformar em desigualdade social e tomar uma aparência de naturalidade.

A relação de gênero é, sobretudo, de poder, em que o homem foi visto durante muito tempo como o provedor, chefe da família, *cabeça do casal*, ou seja, ocupou e vem ocupando um espaço privilegiado de poder, perante a sociedade, em relação à mulher.

Apesar de existir um crescimento significativo na emancipação da mulher, onde esta vem ocupando o espaço de chefe de família, a ideia de modelo patriarcal ainda perpetua no âmbito social, e isso se transfere inclusive no espaço escolar.

Neste contexto, as relações de gênero refletem concepções internalizadas por homens e mulheres:

Eis porque o machismo não constitui privilégio de homens, sendo a maioria das mulheres também suas portadoras. Não basta que um dos gêneros conheça e pratique atribuições que lhes são conferidas pela sociedade, é imprescindível que cada gênero conheça as responsabilidades do outro gênero (Saffioti, 1992, pág. 10).

Em tempos remotos, acreditava-se que o masculino e o feminino foram constituídos por natureza de propósitos diferentes, isto é, cada um tem sua função predeterminada na sociedade. Por suposto, os cargos e postos mais altos e valorizados pertenciam aos homens e os mais insignificantes, às mulheres. Ora, é evidente que, distante do conhecimento, as mulheres ficavam relegadas ao espaço privado, ou seja, o lar, e o homem, detentor do conhecimento, ocuparia a esfera pública. Esta ideia ainda se perpetua, mesmo que de forma velada. A exemplo disso temos o fato de que a mulher que tem a mesma formação profissional e ocupa um mesmo cargo que o homem tem sua remuneração, na maioria das vezes, inferior à dele. Como exemplo, o rendimento médio real dos/as assalariados/as do Distrito Federal que em março de 2009 era de R\$ 2.181,00 para homens e R\$ 1.934,00 para mulheres (DIEESE<sup>15</sup>). Motivar para a desconstrução destas concepções instituídas, onde a mulher é vista como sexo inferior, é também papel da escola.

Como muito bem abordado por Daniela Auad:

(...) a igualdade de meninos e meninas, na escola, e de mulheres e homens, na sociedade, não é algo já resolvido e conquistado. Transformações profundas precisam acontecer na escola para que ela seja mais um lugar onde as meninas e meninos possam desenvolver ao máximo seus potenciais pessoais. Por um lado, a escola pode ser esse lugar em que as pessoas aprendem várias coisas, criam e se tornam críticas e questionadoras. Mas, por outro lado, não podemos esquecer que a escola faz parte da sociedade em que vivemos. E, portanto, na escola existem todos os preconceitos e a discriminação presentes nos outros lugares da sociedade.

Incluir relações de gênero no PPP e no currículo é trabalhar de forma com que estas desigualdades de direitos entre homens e mulheres sejam reconhecidas pelos/as envolvidos/as e que a escola contribua para despertar a reflexão e a criticidade no que tange às desigualdades de gênero, que:

(...) foram construídas historicamente em decorrência de um modelo de sociedade marcadamente patriarcal, partindo do domínio masculino na esfera familiar, transposta para a esfera pública.

Atualmente, mulheres e homens comprometidos com a causa ainda reivindicam direitos que muitas vezes são privilégios do gênero masculino. É evidente que muitos avanços foram conquistados desde o surgimento do movimento feminista. Como exemplo, o direito à educação, ao voto e ao divórcio. Porém, há muito ainda a conquistar para o empoderamento da mulher, possibilitando assim a igualdade de condições em relação ao homem.

No que se refere ao aspecto físico, percebe-se que a mulher é tratada como objeto de desejo e dele se espera formas adequadas aos padrões de beleza, atribuindo a este modelo a valorização, tal como mais um objeto de consumo. Observa-se, sobretudo na mídia televisiva, que apenas a estética é importante para a valorização da mulher, ficando relegado ao segundo plano o aspecto intelectual.

No âmbito escolar, as crianças, adolescentes e jovens crescem entendendo como verdade esta visão anunciada pela mídia e acabam incorporando a concepção machista

<sup>15</sup> Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

nela impingida. E neste caso, será tarefa do/a educador/a desconstruir esta visão, que muitas vezes gera insatisfação com o próprio corpo entre os adolescentes, sejam meninas ou meninos. Daí a importância da educação para as relações de gênero e mesmo sobre a sexualidade acontecer desde o início da educação básica.

Mas, como trabalhar para a equidade de gênero na educação? O Relatório da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Beijing (China), aponta um caminho:

A criação de um ambiente educacional e social onde homens e mulheres, meninos e meninas sejam tratados/as igualmente e encorajados/as a explorarem completamente seu potencial, respeitando a liberdade de pensamento, de consciência, de religião e de crença, e onde os recursos educacionais promovam imagens não-estereotipadas de homens e mulheres pode ter resultado efetivo na eliminação das causas da discriminação contra as mulheres e de desigualdades entre as mulheres e os homens. (ONU<sup>16</sup>, 1995, pág. 29).

Nesse sentido, incluir a questão das relações de gênero no PPP e no currículo é trabalhar para que educadores/as e alunos/as incluam em suas práticas diárias, tanto no âmbito escolar como na sociedade de um modo geral, atitudes e comportamentos críticos perante situações de desigualdade entre homens e mulheres. Educadores/as podem realizar de forma simples, porém efetiva, atividades que garantam a equidade, como, por exemplo, não recriminar um garoto mais “sensível”, nem mesmo repudiar a atitude de uma garota mais “levada”; comportamentos considerados, respectivamente, feminino e masculino.

Tanto meninos como meninas devem exercer sua liberdade de expressão no espaço escolar de forma a reconhecer sua identidade enquanto ser humano, pertencente a um determinado gênero, ainda que este fuja ao padrão predeterminado, visto que é exatamente esta a nossa intenção: desconstruir padrões e rótulos para a construção de identidade dos/as alunos/as para que estes/as tornem-se adultos/as livres de preconceitos e estereótipos.

Ainda nos alicerces para a promoção da equidade de gênero nos currículos escolares temos como documento a *Declaração de Jomtien*, considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, que foi elaborada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, em que o Brasil foi um dos signatários. O item 3 do Artigo 3º do documento refere-se ao assunto:

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados.

Tais políticas públicas demandam das reivindicações e lutas de mulheres, homens e transgêneros engajados no processo de desconstrução das relações de gênero que há muito sobressaem. Almejamos um espaço escolar livre de preconceitos, discriminações e práticas de *bullying* de gênero. A forma mais eficaz de abordagem destas questões é incluí-las no PPP e no currículo, garantindo assim o fortalecimento das discussões entre educadores e educadoras para a percepção das múltiplas identidades sociais e a legitimação destas ao longo de sua história de vida.

<sup>16</sup> Organização das Nações Unidas.

Para garantirmos que isso aconteça, espera-se que ocorram mudanças comportamentais, como sugere Montserrat Moreno (1999):

Os padrões e modelos de conduta não podem ser modificados com a simples imposição de uma disposição ou de um decreto-lei. É necessária uma mudança mais profunda na mentalidade dos indivíduos e o lugar privilegiado para introduzi-la é exatamente a escola. Para que isso seja possível, é necessário tomar consciência dos mecanismos inconscientes de transmissão do modelo que queremos modificar.

E acrescenta:

Co-educar não é pôr em uma mesma classe indivíduos de ambos os sexos nem unificar, eliminando as diferenças mediante a apresentação de um modelo único. Não é uniformizar as mentes de meninas e meninos. É ensinar a respeitar o diferente e a desfrutar da riqueza que a variedade oferece. (Moreno, 1999).

Um currículo que contemple as questões de gênero propiciará, efetivamente, o respeito às diferenças tanto entre meninas e meninos quanto entre mulheres e homens na sua diversidade; tanto no espaço escolar como, conseqüentemente, na sociedade de modo geral.

## O currículo e a Diversidade Sexual

Essa abordagem inicial leva-nos a refletir sobre a importância da escola no processo educativo, para então compreendermos a necessidade de se estabelecer metas que exijam do coletivo de educadores/as da educação a adoção de atitudes pautadas no respeito aos direitos humanos – essenciais para o desenvolvimento de um currículo que proporcione o diálogo, a reflexão, o respeito e que transforme os comportamentos preconceituosos e hostis no cotidiano da comunidade escolar acerca da diversidade sexual, em convivência de respeito mútuo, igualitária e mais humanizada, uma vez que:

É no ambiente escolar que crianças e jovens podem se dar conta de que somos todos diferentes e que é a diferença, e não o temor ou a indiferença, que deve atizar a nossa curiosidade.[...] é na escola que crianças e jovens podem ser, juntamente com os professores e as professoras, promotores e promotoras da transformação do Brasil em um país respeitoso, orgulhoso e disseminador da sua diversidade.<sup>17</sup>

Nesse sentido a escola não pode se omitir diante da sua responsabilidade na formação de cidadãos/ãs mais humanos/as, como afirma Edgar Morin, em entrevista à TVE Brasil em dezembro de 2002, “o papel da educação é de instruir o espírito a viver e a enfrentar as dificuldades do mundo”, já que uma das inúmeras dificuldades da atualidade são os inúmeros preconceitos, sejam de etnia, de gênero, de orientação sexual, etc. Cabe à família, à escola e à sociedade, como um todo, a desconstrução destes.

<sup>17</sup> BRASIL/MEC/SECAD - *Gênero e Diversidade na Escola - Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Etnicorraciais* pág. 35.2009.

É evidente que a diversidade sexual está presente na escola, porém, não é percebida ou se é, acaba sendo tolhida, massacrada e engolida pela sociedade que quer normatizar comportamentos e acaba por excluir aqueles/as que não se enquadram no perfil preestabelecido pela “maioria”.

No cotidiano escolar, a sexualidade está presente das mais variadas formas: nos pressupostos acerca da conformação das famílias, dos papéis e do comportamento de homens e mulheres; nos textos dos manuais e nas práticas pedagógicas; em inscrições e pichações nos banheiros e nas carteiras; em olhares insinuantes que buscam decotes pernas, braguilhas e traseiros; em bilhetes apaixonados e recadinhos maliciosos; em brincadeiras, piadas e apelidos que estigmatizam os rapazes mais “delicados” e as garotas mais “atiradas”, etc.” (BRASIL/MEC/SECAD - Gênero e Diversidade na Escola Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Etnicorraciais pág. 116.2009).

Sem contar que muitas vezes essas diversidades são tidas como problemas para o/a professor/a. Diante disso, o que fazer? Como esclarece Louro (2003: pág. 51), *“talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um “problema” e passar a pensá-las como constituinte do nosso tempo”*. Nesse aspecto, a escola tem um instigante desafio, conforme nos lembra Paulo Freire,

[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um/a é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1996).

Para garantir que realmente todos/as tenham o direito de se expressar, de se relacionar, é extremamente importante que o/a educador/a compreenda que o significado da sexualidade é revestido de inconstância, assim como tudo que é histórico e cultural. Em se tratando da espécie humana, devemos entender que ela é tão vasta quanto os inúmeros genes presentes no DNA. Portanto, é necessário combater as ideias dogmáticas, preconceituosas e excludentes, promotoras de uma heterossexualidade compulsória e “normotrófica”-, que causam tanta dor e sofrimento àqueles que não são heterossexuais, tornando-os vítimas de preconceito por sua orientação sexual.

[...] a vivência da sexualidade faz parte da identidade da pessoa e deve ser compreendida em sua totalidade. [...] homossexuais, bissexuais e pessoas “trans” têm as mesmas possibilidades e capacidades que heterossexuais para amar, estabelecer relações afetivas e criar filhos – o que equivale a dizer que essas práticas não podem ser questionadas em razão de sua homoafetividade ou da sua identidade de gênero”.<sup>18</sup>

É preciso compreender que muitas dessas observações preconceituosas acerca da homossexualidade são advindas do século XIX, quando a sexualidade diferente da norma passa a ser vista como doença, associados também aos medos e fobias advin-

<sup>18</sup> (BRASIL/MEC/SECAD - Gênero e Diversidade na Escola - Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Etnicorraciais pág. 127.2009).

dos do século XVII, onde o sexo passa a ser visto como algo destinado apenas para a procriação. Logo, tudo que não servisse para esse fim seria algo condenável. Nessa perspectiva a sociedade se apegou e apegou a um “dogma sexual”, a *heteronormatividade*, onde o padrão normal é o hetero e os demais seriam invenções culturais, perversão, doença ou sem-vergonhice mesmo, o que não é verdadeiro, uma vez que “ismo”, do grego *ismós*, designa doença e:

A Organização Mundial de Saúde retirou o termo e o conceito de “homossexualismo” de sua lista de doenças mentais, declarando que “a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio, nem perversão”<sup>19</sup>

Esse “*dogma sexual*” tem como matriz regente a ideia de que pessoas “normais” são aquelas cuja orientação sexual é heterossexual. Assim, todos os sujeitos que não se enquadrem dentro dessa lógica são tratados/as como problemas e desvios.

Mas o que tem a ver a escola com esse pensamento? Ora, a Instituição Escolar propõe objetiva e explicitamente promover a constituição do padrão *heteronormativo*, assim a identidade homossexual é vista como sendo ilegítima artificial e não-natural, promovendo ainda mais manifestações de violências e injustiças no ambiente escolar. Nesse aspecto, há empenho, inclusive, em garantir o comportamento tido como “normal”, evitando que os alunos e alunas não adquiram identidades “desviantes”, como se isso fosse possível. Há que se compreender que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas e frágeis, que diferentes homens e mulheres vivem seus prazeres e desejos de formas variadas. Esse saber contribui significativamente para a diminuição da discriminação à homossexualidade.

Nesse sentido os PCNs colocam que:

“A finalidade do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que propõe o desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui para garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades”.<sup>20</sup>

## Considerações acerca do conceito de sexualidade

A dificuldade em se trabalhar as questões ligadas à diversidade sexual baseia-se no fato de que há muitos mitos e tabus em volta da palavra “sexualidade”. Que muitas vezes é entendida como algo de conotação estritamente sexual, esquecendo do real significado desse termo, muito mais consoante com as várias maneiras de obtenção do prazer, não só aquele da satisfação sexual em si, mas também o prazer como um

<sup>19</sup> BRASIL/MEC/SECAD - Gênero e Diversidade na Escola Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Etnicorraciais pág. 127.2009

<sup>20</sup> *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª à 4ª série)*, Vol.10- *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*, pág. 311. 1997.

todo. Ou seja, aquela sensação de bem-estar, presente em todos os deleites que a vida pode proporcionar quando se está só ou acompanhado/a, em casa, no trabalho ou no lazer.

[...] A sexualidade é mais do que uma “função” procriativa, e sim, um depósito de anseios, frustrações e poder ou fonte máxima de prazer. (Sexo questão de método - pág. 20. 1994 - Naumi Vasconcelos).

No que tange à área voltada para a sexualidade humana, a dúvida e a falta de informação são os fatores que geram, em primeira instância, o preconceito, a discriminação e o desrespeito aos diferentes, bem como também faz com que papéis estereotipados de como se comporta cada gênero sejam perpetuados.

O estereótipo funciona como um carimbo que alimenta os preconceitos ao definir a priori quem são e como são as pessoas. Sendo assim, o etnocentrismo se aproxima também do preconceito, que, como diz a palavra, é algo que vem antes (pré) do conhecimento (conceito), ou seja, antes de conhecer já defino “o lugar” daquela pessoa ou grupo. Um outro significado da palavra “conceito” é “juízo” e, assim sendo, preconceito seria um “prejuízo” para quem o sofre, mas também para quem o exerce, pois não entra em contato com o outro e/ou a outra.<sup>21</sup>

Um exemplo disso é a atribuição de conotação homossexual a um comportamento não-convencional de ser homem ou mulher. Por exemplo, quando uma criança foge ao estereótipo de gênero já imposto: um garoto mais delicado e sensível logo é visto como menos “*homem*” do que os outros, bem como se a menina for mais “*incisiva*” logo é dito que seu comportamento é de “*homem*”. Cabe aqui lembrarmos que os papéis sexuais indicam a percepção individual sobre o que uma pessoa percebe para si mesma, isto é, independe dos padrões estabelecidos pela sociedade do que seja ser *masculino* ou *feminino*. Nesse sentido, cada ser tem um jeito próprio de viver, de expressar e manifestar sua sexualidade, e isso precisa ser respeitado pelos/as demais.

[...] uma pessoa pode ter uma identidade de gênero – masculina, feminina, ambas ou nenhuma –, apresentar características fisiológicas do sexo oposto ao seu e, ainda assim, ser hetero, homo ou bissexual. Ao contrário do que comumente se tende a crer, pessoas transgêneros (travestis ou transexuais) não são necessariamente homossexuais, assim como homens homossexuais não são forçosamente femininos ou afeminados e tampouco mulheres lésbicas são necessariamente masculinas ou masculinizadas.<sup>22</sup>

Sabe-se que em cada período histórico e em cada cultura algumas expressões do masculino e do feminino, bem como valores, foram estabelecidas e modeladas pela cultura da época. Nesse sentido há que se considerar que a sexualidade de uma pessoa é a soma de vários “componentes”, ou seja, deve ser analisada sob diferentes aspectos, tais como biológicos, psicológicos e sociais. Conforme Louro, 2000, pág. 12, “*as identidades sexuais e de gênero, como todas as identidades sociais, têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teorias culturais*”.

<sup>21</sup> BRASIL/MEC/SECAD - *Gênero e Diversidade na Escola Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Etnicorraciais* pág. 27.2009.

<sup>22</sup> JESUS et al., 2006: 37. *apud* Cadernos Secad vol. 04 - *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*, pág.19. 2007.

Limitar o vasto campo da sexualidade humana a apenas dois universos (masculino e feminino) é estigmatizar e arraigar preconceito, já que a dimensão da sexualidade humana é vasta e complexa. Embora essa crença limítrofe seja dominante na sociedade, não serve como modelo, haja vista que há tantas maneiras de ser homem ou mulher, e isso não está ligado à genitália externa da pessoa. Há o aspecto psicológico, em que a pessoa se sente pertencente a este ou aquele sexo, ao que é chamado de sexo psicossocial.

Nesse aspecto, discorreremos brevemente sobre alguns componentes do “sexo” do ser humano: o **sexo genético**, determinado no momento da fecundação, onde os cromossomos sexuais “XX” manifestam as características físicas da *mulher*, e os cromossomos sexuais “XY” manifestam características físicas do *homem*; o **sexo gonadal**, em que o indivíduo que possui testículos é macho, e o que não possui é fêmea; o **sexo legal**, baseado na genitália externa, ou seja: se possui pênis, é macho; se não possui pênis, é fêmea; e por fim o **sexo psicossocial**, aquele a que o indivíduo acredita que pertença. Assim, a soma de todos esses componentes, juntamente com o aspecto cultural, compõe nosso “sexo”.

[...] A sexualidade envolve um processo contínuo, e não linear, de aprendizado e reflexão por meio do qual, entre outras coisas, elaboramos a percepção de quem somos. Esse é um processo que se desdobra em meio a condições históricas, sociais e culturais específicas. Nascemos dotadas e dotados de determinadas capacidades biológicas. Todo o resto se constrói e vai se formando ao longo da vida. Por isso, as expressões da sexualidade humana são tão diversas.<sup>23</sup>

Nessa perspectiva não nos cabe julgar, criticar ou condenar uma pessoa por ela ter comportamento diverso do que a sociedade considera adequado, do que seja ser homem ou mulher e/ou mesmo por ter uma orientação sexual diferente daquela balizada pelos aspectos genético-fisiológicos, haja vista que não é uma escolha ou opção que se faça para se relacionar afetiva e sexualmente com esta ou aquela pessoa.

[...] o termo orientação sexual veio substituir a noção de opção sexual, pois o objeto do desejo sexual não é uma opção ou escolha consciente da pessoa, uma vez que é resultado de um processo profundo, contraditório e extremamente complexo de constituição, no decorrer do qual cada indivíduo é levado a lidar com uma infinidade de fatores sociais, vivenciando-os, interpretando-os, (re) produzindo e alterando significados e representações, a partir de sua inserção e trajetória social específica.<sup>24</sup>

Destarte, cabe-nos respeitá-la para que as pessoas de orientação sexual diferente da heterossexual tenham uma vida livre do preconceito, baseando-se nos princípios do respeito à dignidade da pessoa humana.

Nesse sentido, as questões ligadas a esse pensamento que prega a *heteronormatividade* e as caracterizações que geram essa falsa dicotomia devem ser superadas, pois é oriundo da falta de conhecimento e provoca desrespeito à amplitude de comportamentos sexuais presentes na nossa espécie. Essa falácia, ou uma boa parte dela, é

<sup>23</sup> BRASIL/MEC/SECAD - *Gênero e Diversidade na Escola Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Etnicorraciais* pág. 115. 2009.

<sup>24</sup> (*Ibid* Cadernos SECAD, pág. 17)

produzida por observações de estudos e pesquisas não tão sérias ou mesmo baseadas única e exclusivamente no senso comum e/ou muitas vezes por dogmas religiosos.

O que importa é reter que orientação sexual, sexualidades e identidades requerem – para serem bem compreendidas em um contexto democrático – uma postura que transcenda os limites das concepções heteronormativas, polarizadas, simplificadoras, reificantes, alienantes e ensejadoras de cristalizações e de ulteriores formas de opressão.<sup>25</sup>

A sexualidade é algo natural e inerente ao ser, surge desde a fase intrauterina, perpassa o nascimento e nos acompanha até a morte. Sua manifestação é singular em cada indivíduo e exerce grande importância no desenvolvimento biológico, social e humano do ser, envolvendo de modo efetivo a psique das pessoas. Nesse sentido, tolher as manifestações desta vai contra as Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual se assegura que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos e que devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Embora existam diferenças significativas na fisiologia dos cérebros de homens e mulheres, isso comprovado pela neurociência, não seria lícito afirmar que supostamente temos apenas dois universos, o masculino e o feminino, haja vista que, se compararmos entre os próprios homens e mulheres, existem gradações diferentes no modo de percepção do mundo. Avançando em linhas gerais, percebemos que além desse universo há que se levar em conta outras formas de se sentir diante de si e dos outros, como no caso dos transexuais, travestis e *crossdressing*, ampliando assim em mais do que dois universos apenas.

O currículo oculto que rege essa falsa dicotomia é estritamente *heteronormativo*, assim todos os sujeitos que não se enquadrem dentro dessa lógica são tratados com problemas e/ou desvios, inclusive relegando às mulheres tanto *homo* quanto heterossexuais um valor inferior ao ser heterossexual do sexo masculino.

A Instituição Escolar quando não trabalha com a inclusão dos/as estudantes com orientação sexual diferente da heterossexual relega-os/as a uma condição de inferioridade, produzindo sofrimento e toda sorte de discriminação, agressões e preconceitos e com isso afronta totalmente os direitos desses/as estudantes garantidos tanto na Constituição Federal, como na LDB (Lei 9394/96) e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

[...] A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. [...] <sup>26</sup>

Embora tenham direitos assegurados em lei, pesquisas indicam que há 99,3%<sup>27</sup> de preconceito no ambiente escolar. Infelizmente ainda acontece que muitos adolescentes homossexuais, travestis e/ou transgêneros sofram discriminação, humilhação e coação em muitas das vezes chegando às raias da violência física, fazendo com que estes/as

<sup>25</sup> (*Ibid* Cadernos SECAD, pág. 18)

<sup>26</sup> (Art. 3º Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA).

<sup>27</sup> Fonte: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE).

estudantes desistam de frequentar a escola, agravando ainda mais o processo de exclusão desses/as jovens e adolescentes.

Mesmo que haja certa resistência na sociedade para que tais paradigmas sejam quebrados, a instituição escolar deve se esmerar em cumprir as leis que asseguram a permanência dos/as estudantes nela e que protegem a integridade física destes/as, bem como fazer com que seja construída uma sociedade livre de preconceito.

“A criança e o jovem têm direito à educação assegurando-se igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (ECA, art. 54).

Dessa maneira para que, enfim, os Parâmetros Curriculares sejam cumpridos e questões como Educação Sexual sejam trabalhadas como um todo e não se limite a apenas única e exclusivamente trabalhar técnicas de se evitar gravidez e/ou ligadas a doenças sexualmente transmissíveis. Longe de desmerecer tais aspectos, no entanto, quando esses mesmos assuntos, métodos contraceptivos e DSTs são trabalhados, além de só abordarmos os aspectos biológicos e também observar os aspectos sociais, antropológicos e psicológicos, obtém-se um melhor resultado.

Nesse contexto, quando o ser humano é visto de maneira holística, é possível que esse pensamento dogmático feneça e surja o respeito. Assim, a pessoa sai do estágio de negação de direitos para o de admissão e da compreensão de que todas as formas de sexualidade são intrínsecas, de que todas são legítimas e independem da vontade de se pertencer a esta ou aquela. Logo passam a respeitar e aceitar que homens e mulheres possuem o direito de viver seus prazeres e desejos da forma que os/as fizer se sentir bem, plenos/as e completos/as, sem que isso signifique carregar rótulos ou ser estigmatizado/a. Essa mudança de atitude pode contribuir significativamente para a diminuição da discriminação, seja ela de que tipo for.

A finalidade de se trabalhar com a diversidade sexual é contribuir para que os/as alunos/as possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que propõe o desenvolvimento do respeito a si e a/ao outro/a e contribui para garantir direitos básicos a todos/as, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos/ãs responsáveis e conscientes de suas capacidades.

“A convivência com a diversidade implica o respeito, o reconhecimento e a valorização do/a outro/a, e não ter medo daquilo que se apresenta inicialmente como diferente. Esses são passos essenciais para a promoção da igualdade de direitos.”<sup>28</sup>

<sup>28</sup> (BRASIL/MEC/SECAD- *Gênero e Diversidade na Escola Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Etnorraciais* pág. 32.2009).

## Princípios para se trabalhar com a Educação de Gênero e Diversidade Sexual na Escola



Diversidade Sexual - SEDUC/MT

Para assegurarmos que os seres humanos desenvolvam uma sexualidade saudável, os direitos sexuais devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos por todas as sociedades e de todas as maneiras.

Assim, para a construção dessa sociedade com pessoas saudáveis, plenas, conscientes e felizes, é inegável a importância de se trabalhar a diversidade sexual nas escolas. Afinal, trabalhar com esse eixo norteador é promover a cidadania, uma vez que lidamos com a garantia de que esses/as alunos/as tenham acesso à informação, ao respeito e à liberdade de expressão.

Em meio às dúvidas sobre por onde começar, temos os PCNs a nos mostrar o que observar nesse processo educativo sobre a sexualidade:

Orientação Sexual na escola é entendida como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho. A Orientação Sexual não-diretiva aqui proposta será circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual do tipo psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno. [...] Apenas os alunos que demandem atenção e intervenção individuais devem ser atendidos separadamente do grupo pelo professor ou orientador na escola e, dentro desse âmbito, poderá ser discutido um possível encaminhamento para atendimento especializado.<sup>29</sup>

Infelizmente, o modelo de Diversidade Sexual (DS) que é trabalhado na maioria

<sup>29</sup> (Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª série), Vol.10.5 - Orientação Sexual, pág. 299, 1997).

das escolas ainda é aquele cujos aspectos biológicos funcionam como a base e coluna dorsal do assunto, como se fosse propriedade única e exclusiva da Biologia. Assim, os/as professores/as de Ciências e Biologia se apoderam do assunto, seja por vontade própria ou porque é consenso que este é o papel dessa ciência. Agindo assim, não há envolvimento das demais áreas de conhecimento e o trabalho acaba compartimentalizado, difuso e pontual.

Contudo, não estamos dizendo com isso que o/a profissional dessa área será excluído dessa responsabilidade e/ou que não se trabalhará com as doenças. O que propomos é potencializar essas discussões, a fim de que além dos aspectos biológicos sejam abordados também os psicológicos e sociais, a fim de que este/a estudante seja capaz de traçar seus próprios pensamentos e respeitar as opiniões e a maneira de viver dos/as outros/as.

Todavia, para que esse trabalho envolvendo a DS realmente atinja seus objetivos e fins, que são o de fomentar questionamentos, mitigar as situações de conflitos e discriminação existentes na escola, o ideal é que os/as professores/as das áreas de Ciências Humanas orientem as demais áreas quanto ao aspecto “humano” da sexualidade. Dessa maneira, a abordagem sobre DS acontecerá na perspectiva do respeito à diversidade. Assim, poderá se instaurar o respeito no ambiente escolar. Com isso evitará que as discussões se enveredem única e exclusivamente sobre “saúde/doença”. É que se assim for limitará, e muito, deixando uma lacuna imensa para ser preenchida. Há que se evitar que assunto tão vasto e complexo seja mal-aproveitado.

O profissional que se responsabiliza por esse trabalho pode ser um professor de qualquer matéria ou educador com outra função na escola (orientador educacional, coordenador pedagógico ou psicólogo, por exemplo). O importante é que seja alguém que tenha bom contato com os alunos e, portanto, um interlocutor confiável e significativo para acolher as expectativas, opiniões e dúvidas, além de ser capaz de conduzir debates sem impor suas opiniões. Não constitui pré-requisito que o professor seja da área de Ciências (comumente associada à sexualidade), já que não se trata de abordagem predominantemente biológica da sexualidade. Importa é que tenha interesse e disponibilidade para esse trabalho, assim como flexibilidade e disposição pessoal para conhecer e questionar seus próprios valores, respeitando a diversidade dos valores atribuídos à sexualidade na sociedade atual.<sup>30</sup>

Nessa perspectiva para se ter êxito na abordagem, o/a professor/a deve primeiro observar as leis que regem esse assunto, os PCNs e as orientações da SECAD/MEC, bem como as leis referentes aos direitos sexuais e a fundamentação teórica acerca dos conteúdos específicos relativos à sexualidade humana. De posse desse conhecimento, utilizá-los em suas práticas pedagógicas e assim trabalhar de maneira efetiva com essa temática.

Nesse sentido há que se ter um trabalho multidisciplinar, onde as três áreas de conhecimentos trabalhem com as temáticas da diversidade de forma que garantam discussões acerca da importância da equidade de gênero, erradicação da homofobia e

<sup>30</sup> (Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª série), Vol.10.5 - Orientação Sexual, págs. 331 a 332, 1997).

valorização dos direitos humanos, bem como que se possa conseguir a construção de uma cultura de respeito aos direitos sexuais e da diversidade sexual. Para tanto os/as professores/as devem priorizar metodologias que conduzam a reflexão sobre si e o/a outro/a, afinal só quando a pessoa for capaz de se colocar no lugar do/a outro/a, esta passa a perceber que todos/as possuímos direitos de ser nós mesmos/as.

Todavia, para que esse assunto tão polêmico seja trabalhado de maneira efetiva e significativa há que se ter profissionais éticos, que realmente promovam a equidade em sala, com conhecimento para falar desse assunto, que seja isento de melindres e/ou concepções preconceituosas, alguém que não se sinta desconfortável com as perguntas dos/as estudantes. Assim “*É necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. (PCN-Orientação Sexual, pág. 303, 1997)*”. Dessa maneira, poderá realizar um trabalho imparcial, dinâmico e eficiente.

Aqui faz jus lembrar que O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos define que a Educação Básica deve,

[...] fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual e pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos (as) trabalhadores (as) da educação para lidar criticamente com esses temas<sup>31</sup>.

Logo, trabalhar com Orientação Sexual na escola, além de educar para afirmação dos direitos sexuais como direitos humanos básicos, proporcionará o desenvolvimento de atitudes para a defesa da igualdade de direitos e do respeito à diversidade sexual. Isso porque, de posse desse conhecimento, acontece o fortalecimento de comportamentos e atitudes que repudiam o sexismo e a homofobia e qualquer tipo de discriminação ou preconceitos, além de que é um forte aliado na prevenção de gravidez na adolescência e abuso sexual. Assim:

“com relação à gravidez indesejada, o debate sobre a contracepção, o conhecimento sobre os métodos anticoncepcionais, sua disponibilidade e a reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a percepção sobre os cuidados necessários quando se quer evitá-la. (Ibid PCN – Orientação Sexual - pág. 293).

Vale lembrar que o trabalho de Orientação Sexual é uma ferramenta fortíssima para a prevenção do abuso sexual, uma vez que tal conhecimento proporciona à criança e jovem a consciência corporal, e isso pode

“favorecer a apropriação do corpo, promovendo a consciência de que seu corpo lhes pertence e só deve ser tocado por outro com seu consentimento ou por razões de saúde e higiene. Isso contribui para o fortalecimento da autoestima, com a consequente inibição do submetimento ao outro. (Ibid PCN – Orientação Sexual - pág. 293).

<sup>31</sup> (BRASIL/CNDH/MEC, 2006:24)

## Abordagens da aprendizagem e Temas Referenciais

Os temas referentes à educação de gênero e diversidade sexual deverão ser abordados de forma transversal, uma vez que precisam de todas as demais áreas para abordá-los, já que este atravessa os diferentes campos do conhecimento. Isso não quer dizer, no entanto, que seja menos importante e/ou que trabalhar essa temática seja opcional, mas, sim, que todos/as deverão estar envolvidos/as com ela.

O trabalho com Educação Sexual deve ser garantido no Projeto Político Pedagógico, onde deve evidenciar os princípios que irão norteá-lo e a justificativa do porquê deste, a fim de deixar toda a comunidade escolar ciente da escolha de conteúdos a serem ministrados junto aos alunos/as, uma vez que há que se observar a faixa etária e o nível de maturidade destes/as, cabendo ao/a professor/a tratar a questão da forma mais objetiva e segura possível, com informações corretas do ponto de vista científico, não permitindo margem para constrangimentos e práticas preconceituosas.

A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e ao explicitar e debater os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus. (Ibid PCN – Orientação Sexual - pág. 300).

Já que o/a professor/a não é terapeuta e/ou psicólogo/a, as orientações específicas sobre a orientação sexual cabem aos profissionais dessa área, sem contar que sua ação quanto a essa temática será apenas no âmbito pedagógico. Nesse sentido:

[...] A Orientação Sexual aqui proposta não pretende ser diretiva e está circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada aluno ou professor. (Ibid PCN – Orientação Sexual – pág. 300).

## Como trabalhar assuntos tão polêmicos em sala de aula?

As questões sobre sexo e diversidade sexual são cercados de polêmicas, mexem com valores culturais das famílias, tabus e outras questões, portanto faz-se necessário que o trabalho na escola referente à Educação Sexual seja inicialmente comunicado com os pais, mães e/ou responsáveis dos/as estudantes. Pode-se nas reuniões apresentar o currículo a ser desenvolvido pela escola, informando sobre as leis vigentes, tanto estadual quanto nacional, que orientam a construção curricular para o trabalho com a temática.

Na prática, quando for abordar em sala de aula a referida temática, é importante observar antes de tudo a faixa etária e a necessidade ou não de aprofundamento da questão em discussão. Se uma criança faz uma pergunta relacionada a sexo, ela tem o direito de receber uma resposta correta.

Cabe ao educador/a criar a melhor metodologia de trabalho, condizente com a maturidade do/a estudante, pois se deve distinguir o que pode ser dito de imediato e o que deve ser trabalhado de maneira mais processual, em atividades específicas, seja através de projeto ou não.

Nas demais fases da educação básica pode-se usar como estratégia metodológica, vídeos – tanto longas quanto curtas metragens que tratem do tema de forma simples. No entanto, é de suma importância ao escolher os longos sempre verificar a indicação da faixa etária à qual ele é destinado. No caso de temática LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros), descartar a utilização de filmes que reforcem a ideia de punição ao homossexual, uma vez que isso gerará culpa e sofrimento para o/a jovem homossexual. Deve-se atentar para o fato de que toda a atividade deve ser cercada de cuidados, para que não cause constrangimentos aos educandos/as, reforçando os estereótipos e preconceitos por causa da sua orientação sexual.

Pode-se também fazer uso de oficinas utilizando as técnicas e experiências do teatro expressionista, para tratar do assunto, bem como manter ciclos de encontros permanentes nas escolas, através de convite a especialistas no assunto para dirimir as dúvidas dos/das estudantes. Assim, juntamente com psicólogo/a, exercitar com os/as educandos/as dinâmicas ou vivências que propiciem o autoconhecimento. Nesse sentido, os PCNs salientam que:

[...] é importante a construção permanente de uma metodologia participativa, que envolve o lidar com dinâmicas grupais, a aplicação de técnicas de sensibilização e facilitação dos debates, a utilização de materiais didáticos que problematizem em vez de “fechar” a questão, possibilitando a discussão dos valores (sociais e particulares) associados a cada temática da sexualidade. A montagem de um acervo de materiais na escola - como textos e livros paradidáticos, vídeos, jogos, exercícios e propostas de dramatização é importante para a concretização do trabalho.<sup>32</sup>

Ao preparar as aulas, ter em mente que tipo de cidadão/ã queremos formar, bem como pautá-las, pressupostos dos direitos humanos para assim termos uma sociedade igualitária. Utilizar os momentos da “Sala do Educador” para ler e discutir sobre a importância da educação em direitos humanos, bem como os autores/as que discutem questões de gênero e sexualidade na educação.

A escola deve igualmente encorajar os meninos e as meninas a explorarem seu potencial humano. Na ação educativa, como atividades e brincadeiras, promover imagens de mulheres e homens em diversas situações, comumente não veiculadas pela mídia, mas presentes no nosso cotidiano.

Também podem colaborar para uma educação de gênero<sup>33</sup>:

- 1) Evitar fazer fila de meninas e fila de meninos, bem como outras divisões por sexo nas atividades;

<sup>32</sup> (*Ibid* PCN, pág. 331).

<sup>33</sup> Sugestões extraídas e reelaboradas a partir do artigo Relações de Gênero na sala de aula: educar para a submissão ou para a transformação, de Daniela Auad.

- 2) Estimular as meninas, quando brincarem no pátio da escola e na educação física, para que tenham atividades movimentadas como os meninos geralmente têm e vice-versa;
- 3) Evitar criticar e dar bronca nos meninos como: “você parece uma menina”. E no caso de meninas: “você é bagunceira como um menino”. Esse tipo de humilhação só reforça características negativas sobre os sexos;
- 4) Estimular na sala e no pátio atividades e brincadeiras de meninas e meninos em conjunto;
- 5) Encorajar meninas e meninos igualmente a serem líderes em grupos de tarefas e brincadeiras e a falarem em público;
- 6) Discutir e eliminar piadas racistas e com preconceitos contra mulheres e homossexuais;
- 7) Intervir em situações em que meninos e meninas estejam sendo preconceituosos;
- 8) Fazer as mesmas perguntas e usar o mesmo tom de voz para se dirigir tanto aos meninos quanto às meninas;
- 9) Desencorajar a competição entre meninos e meninas e estimular a cooperação;
- 10) Pedir para que os meninos sirvam o lanche e as meninas carreguem livros e caixas, de forma simbólica, respeitando a condição física da criança.

## Os temas referenciais

- Fenômenos de discriminação social baseados nos papéis de gênero;
- Significado afetivo e social da família, das diferentes relações de parentesco e da existência de vários modelos familiares;
- Dos abusos sexuais e de outros tipos de agressão;
- Conceito gêneros;
- História da Mulher e a história da Mulher Negra e Indígena em Mato Grosso;
- Da diversidade dos comportamentos sexuais ao longo da história e das diferenças individuais;
- Ideias e valores sobre a sexualidade, o amor, a reprodução e a relação entre os sexos.

## **Ações e estratégias Pedagógicas para Equidade de Gênero e Diversidade Sexual**

1. Abordagem pedagógica de temas da sexualidade humana, feita em contextos curriculares e extracurriculares, numa lógica interdisciplinar, privilegiando o espaço, a turma e as diferentes necessidades das crianças e dos jovens;
2. Promover discussões sobre como as relações afetivas e sexuais são apresentadas em livros didáticos usados pelos alunos;
3. A análise crítica, em forma de debates e exposições de jornais, filmes e revistas consumidos pelos estudantes e que abordem temas relacionados ao gênero e sexualidade, pode contribuir para uma visão não-preconceituosa e sexista;
4. Trabalhos interdisciplinares sobre valores, atitudes e comportamentos necessários para compreensão das desigualdades de gênero, direitos das mulheres e direitos sexuais;
5. Atividades com músicas e biodança visando à integração e afirmação das diferenças de sexo e diversidade sexual.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, A e SILVÉRIO, V. R. (orgs). *Afirmando Diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

AUAD, Daniela. **Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de coeducação**. Tese (Doutorado em Educação, área de Sociologia da Educação), São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

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.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164 págs.

BRASIL/MEC/SECAD - *Gênero e Diversidade na Escola Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Etnicorraciais*.

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

**Cartilha de Direitos Humanos do Centro de Direitos Humanos Henrique Trindade**. Gráfica 3X. Cuiabá-MT. 2002.

CHIDIAC, Maria Teresa Vargas; OLTRAMARI, Leandro Castro. **Ser e estar drag queen: um estudo sobre a configuração da identidade queen**. *Estud. psicol. (Natal)*. Natal, v. 9, nº 3, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

CHRISTO, Carlos Alberto Libânio (Frei Beto). **Educação em Direitos Humanos**. [www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/betto.htm](http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/betto.htm).

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

**Constituição do Estado de Mato Grosso de 1989**.

DALARI, Dalmo. **Direitos humanos**. Associação Nacional de Direitos Humanos – Ensino e Pesquisa. Direitos Humanos, 2007.

**Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. [www.wikipédia.org](http://www.wikipédia.org).

**Declaração Mundial sobre Educação para Todos** - plano de ação para satisfazer as

necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Texto digitado.

**Declaração Nacional de Independência da Nação/Carta Africana dos Direitos Humanos** (1981, Banjul).

**Declaração Universal dos Direitos Humanos.** [www.mj.gov.br](http://www.mj.gov.br)

**Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Pedagógicas.** [www.reddh-brasil.net/documentos/biblioteca](http://www.reddh-brasil.net/documentos/biblioteca)

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade*, v. 1: A vontade de saber. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

**LEI COMPLEMENTAR 049/98.** Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. Imprensa Oficial de Mato Grosso, 1º de outubro de 1998.

**LEI COMPLEMENTAR 7.040/98.** Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. Imprensa Oficial de Mato Grosso, 1º de outubro de 1998.

**LEI FEDERAL 10.639/2003.** Diário Oficial da União de 09 de janeiro de 2003.

**LEI FEDERAL 9394/96** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

**LEI FEDERAL Nº 8.069/90** (Estatuto da Criança e Adolescente). Diário Oficial da União. de 16.7.1990

**LEI FEDERAL Nº 11.340/06** (Lei Maria da Penha). Diário Oficial da União. de 08.08.2006.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2000.

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

\_\_\_\_\_. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação.** Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 9, nº 2, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

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

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queen.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida.** 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MORENO, Montserrat – **Como se Ensina a Ser Menina:** o sexismo na escola, São Paulo. Ed. Contexto, 1999.

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

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Educação e Realidade, V. 20 (2), 1995.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (e outros). **Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos** (Versão Preliminar). Editora Universitária/UFPB. João Pessoa – PB, 2007.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em e para os Direitos Humanos: conquista e direito**. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy e DIAS, Adelaide Alves. (Org.). Direitos Humanos: Capacitação de Educadores. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, v. 2, págs. 121-140.

VASCONCELOS, Naumi. **Sexo questão de método**. Editora Moderna. 1994.

## **ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



## Educação Ambiental no Cenário Nacional



Atividade de Educação Ambiental em Escola do Campo - SEDUC/MT

A introdução das questões ambientais nos currículos escolares do Brasil data da década de 80 e ganha impulso após a Rio-92. Devido à premência para o enfrentamento dos complexos desafios ambientais, ocorre uma grande demanda dos sistemas de ensino, educadores, alunos e cidadãos a respeito da inclusão da dimensão ambiental no ensino formal. Somando-se a esse fato, a Educação Ambiental é mencionada nas diversas legislações educacionais, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases - LDB<sup>34</sup>, no Plano Nacional de Educação (PNE) e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e Superior, o que fortalece o papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental. Porém, nesta proposta de orientação curricular considera-se a necessidade de incorporação, pelas Diretrizes do CNE, dos princípios e objetivos fixados pela Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA<sup>35</sup>.

Correspondendo a esse contexto, foram relevantes as políticas e iniciativas do Ministério da Educação voltadas à Educação Ambiental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados em 1997, enfocam o meio ambiente como um de seus temas transversais. Os Parâmetros em Ação dedicam um volume com o título Meio Ambiente na Escola, além do Programa de Formação Continuada de Professores, realizado em 1999. No que se refere às estatísticas educacionais, o Ministério da Educação, no ano de 2001, incluiu no Censo Escolar perguntas referentes à Educação Ambiental.

<sup>34</sup> Lei 9.394 de 20/12/1996 que, em seu artigo 32, assevera que o ensino fundamental *terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (...) II – a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.*

<sup>35</sup> A promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental foi estabelecida pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, a qual dispõe sobre a introdução da EA no ensino formal, de modo que ela não seja concebida enquanto uma disciplina isolada do currículo, mas permeie todas as áreas do conhecimento, partindo do pressuposto que a dimensão ambiental também engloba os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos.

Nos anos de 2003 a 2006, o Ministério da Educação e o Ministério do Meio Ambiente (Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental) realizaram a II Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente, que teve como objetivo a formação de professores e o envolvimento de estudantes do ensino fundamental, bem como a organização de Conferências Escolares em todas as escolas do país. Estas ações também se voltaram para a formação de estudantes do ensino médio, ao promover inúmeros Coletivos Jovens no território nacional.

Frente a esse cenário referenciado historicamente pelo movimento ambientalista no Brasil e por ações e políticas que fortaleceram a Educação Ambiental em nosso país, considera-se também o processo desencadeado pelas Secretarias de Estado de Educação ao propor diretrizes curriculares incluindo a temática ambiental. Destaca-se também a elaboração de políticas estaduais e programas estaduais e municipais de Educação Ambiental, além da criação de Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEA).

Essas iniciativas vêm promover o debate das estratégias para a implantação da Educação Ambiental no ensino formal, na formação dos professores e na institucionalização da Educação Ambiental nos diversos segmentos da sociedade.

Porém, deve-se considerar que algumas Diretrizes Curriculares emanadas do CNE fazem referência à Educação Ambiental ou à temática ambiental apenas em seu aspecto biológico e ecológico. Da maneira como se apresentam essas diretrizes, causam limitações ao avanço das urgentes e necessárias transformações relacionadas à busca pela sustentabilidade ambiental. Entende-se que para além de se limitar à transversalidade da Educação Ambiental ao “meio ambiente físico”, há que se englobar também como questões ambientais a erradicação da miséria, a promoção da justiça social, a qualidade de vida e outras questões que justificam uma atitude crítica e a busca da transformação do atual modelo de desenvolvimento econômico-social (MEC, 2010).



Espaço sustentável - SEDUC/MT

## A Educação Ambiental em Mato Grosso

Atualmente, a Educação Ambiental em Mato Grosso apresenta uma realidade protagonizada por diversas instituições, pesquisadores e entidades não-governamentais. Além de possuir leis, programas, projetos em parcerias, redes, comissões e coletivos educadores, que formam uma grande comunidade de aprendizagem na busca de fortalecer uma educação capaz de criar condições para se compreender as complexas relações que se estabelecem no ambiente.

Nesse sentido, orientando-se pela Lei 9.795, de 27.04.1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e, amparando-se no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e Programa Mato-grossense de Educação Ambiental (PROMEIA), faz-se a proposição dessas diretrizes de EA para a implementação nos currículos escolares, concebida nos princípios da inclusão social, justiça ambiental<sup>36</sup> e respeito ao ensino público e ao bem comum (GOMES, 2009).

Segundo dados do Inep (Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira) e da Coordenação Geral de Educação Ambiental (Cegea/MEC<sup>37</sup>), é considerável o número de escolas que afirmam desenvolver práticas de EA, seja por meio de projetos ou disciplinas específicas ou pela inclusão da educação ambiental nas disciplinas. Os dados revelam aumento no número de matrículas em escolas de ensino fundamental que oferecem EA, entre o período de 2001-2004, destacando que na região Centro-oeste e, especificamente no estado de Mato Grosso, verifica-se também essa evolução.

Vale ressaltar que, desde 2004, em consonância ao que estabelece a PNEA (Lei 9.795/99), a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) apresenta diretrizes educacionais para a Educação Ambiental, de modo a formar cidadãos e cidadãs para a construção de uma sociedade menos excludente e mais justa – SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS. Para tanto, o Projeto de Educação Ambiental - PrEA constitui-se rico subsídio teórico, orientando as escolas para a construção de Projetos Ambientais Escolares e Comunitários (PAEC). A EA nos currículos escolares demanda ações que envolvam a escola e a comunidade, “rompendo a linha segregadora que torna o currículo da escola alheio ao currículo da vida. Por isso, conta com a formação de professores, estudantes e membros da comunidade em processos de coletivos educadores ambientais” (PEDROTTI; SATO, 2008, pág. 15).

Publicado em 2004, o Projeto de Educação Ambiental da SEDUC MT orienta para o trabalho com a EA em Mato Grosso e direciona a proposição dos PAECs de modo a

<sup>36</sup> Justiça ambiental é aqui entendida por um conjunto de princípios e práticas que asseguram que nenhum grupo social, seja ele étnico, racial, de classe ou gênero, “suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, decisões políticas e de programas federais, estaduais e locais, assim como da ausência ou omissão de tais políticas”, assegurando assim tanto o acesso justo e equitativo aos recursos ambientais do país, quanto o acesso amplo às informações relevantes que lhes dizem respeito e favorecendo a constituição de movimentos e sujeitos coletivos na construção de modelos alternativos e democráticos em desenvolvimento (PORTO, 2004, pág. 122).

<sup>37</sup> Dados obtidos em um estudo preliminar sobre EA nas escolas brasileiras, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep) juntamente com a Coordenação Geral de Educação Ambiental (Cegea), ambos do MEC, a partir dos dados de censo escolar de 2004.

buscar uma perspectiva emancipatória nas unidades escolares, viabilizando uma organização social cada vez mais justa e democrática. O PrEA orienta que o trabalho com a EA nas escolas deve contar com a parceria de outras instituições governamentais, tais como Ministério da Educação (MEC), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Secretaria de Estado de Meio Ambiente (SEMA) e Instituições de Ensino Superior (IES) e ainda instituições não-governamentais, como coletivos educadores (Coletivo Jovem/MT - CJ; Rede Matogrossense de Educação Ambiental – REMTEA, IES particulares) e outros.

No ano de 2004, a Seduc encaminhou um denso questionário às escolas públicas, com o objetivo de lançar um olhar crítico à práxis educativa, no contexto da educação ambiental. A sistematização desse levantamento revelou o quanto ainda é preciso para aliar os aspectos sociais e ambientais na Educação Ambiental, uma vez que as temáticas abordadas em EA revelaram uma concepção naturalista conservacionista (relacionada aos biomas, conservação da biodiversidade, unidades de conservação recuperação de matas ciliares, além de atividades com hortas e quintais) e resolucionista (na tentativa em resolver problemas). Ainda que sejam compreensíveis esses dois aspectos, uma vez que vivemos em um Estado campeão do desmatamento e queimadas, o que expressa as preocupações dos educadores ambientais, destaca-se que é preciso avançar em um projeto emancipatório na proposição de políticas que envolvam proteção ecológica, justiça ambiental e inclusão de todos.

Assim, é necessário que as escolas implementem práticas pedagógicas significativas nas quais se enfoque o cotidiano de vivência do estudante para que este se perceba integrante de sua comunidade e, portanto, corresponsável pelas condições ambientais que o cercam. Essa abordagem local, leva-o a ampliar sua percepção, pois, conforme Leff (2001), “a partir do ser e de ser no mundo” abrem-se possibilidades de se construir novos saberes e de se viver uma nova racionalidade, que permita às atuais e futuras gerações maneiras sustentáveis de se relacionar com o mundo.

A legislação sobre a Educação Ambiental no ensino formal determina que esta deve se fazer presente nos currículos das escolas de maneira a não se constituir enquanto disciplina específica e sim numa perspectiva inter, multi e transdisciplinar, haja vista o caráter transversal inerente a dimensão ambiental o qual se constitui em uma complexidade que, para a sua apreensão, é necessário transcender o conhecimento científico/*disciplinar* fazendo-se valer também de outras maneiras que expressem o saber, tais como o conhecimento popular e o artístico, principalmente quando se sabe que as ações, nesse sentido, devem extrapolar os limites da escola e envolver a comunidade.

Ao considerar o direito de todos a um meio ambiente saudável e vislumbrando o despertar para a cidadania, muitas escolas têm buscado desenvolver habilidades didático-pedagógicas sob a perspectiva da sustentabilidade ambiental, de modo a promover valores e percepções culturais, sociais, econômicos e ambientais. Certos de que a solução dos problemas ambientais depende do esforço compartilhado entre governos, setor produtivo e sociedade, em atuação simultânea na esfera da produção e do consumo, em sua dimensão material e simbólica (MEC, 2005), volta-se a orientar que a dimensão ambiental seja trabalhada no currículo considerando:

- Realização de ações pedagógicas nas escolas em parceria com outras organizações governamentais e não-governamentais;
- A interdisciplinaridade e a transversalidade;
- Ações e projetos que contemplem a complexidade ambiental;
- Ações e projetos que tragam em sua centralidade a educação política da comunidade escolar, de forma a construirmos sociedades sustentáveis;
- O protagonismo juvenil e os Coletivos Jovens;
- Inserção no Projeto Político Pedagógico;
- Relevância aos saberes populares.

Para tanto, considera-se também, que a inclusão da dimensão ambiental no currículo escolar, na perspectiva da sustentabilidade, implica na substituição das antigas práticas escolares organizadas a partir das disciplinas isoladas. Tradicionalmente essas práticas resultam na fragmentação do conhecimento, o que compromete o sentido de totalidade implícito na complexidade do ambiente.

A consolidação dessa concepção de EA no âmbito escolar representa um instrumento de reflexão e de prática cidadã. Nesse sentido, foi importante a sensibilização do poder público estadual que desde 2007, imbuído desse compromisso, criou a Gerência de Educação Ambiental, atualmente vinculada à Superintendência de Diversidades Educacionais, e na elaboração do Plano Estadual de Educação, para o período de 2008-2017, incluiu a Educação Ambiental como um dos temas de relevância na área educacional.

## **A Educação Ambiental e as áreas do conhecimento**

Dentre as maneiras de se relacionar os diversos aspectos da temática ambiental com as disciplinas escolares, pode-se encontrar inúmeras possibilidades de transversalização.

O campo das Linguagens Códigos e suas Tecnologias é constituído por: Língua Portuguesa, Literatura, Língua estrangeira, Artes e Educação Física. Estas fazem parte do patrimônio socio-histórico e cultural de um povo, pois nenhum dos fenômenos da linguagem, quer verbal ou não-verbal, gestual, corporal e/ou visual, é propriedade privada desta ou daquela organização.

É nessa concepção de ensino-aprendizagem e formação para o ser humano que se propõe o estudo das linguagens referente à Educação Ambiental, além das metodologias que fazem parte do trabalho pedagógico existentes, trabalhar o imaginário, como derivação da cultura ou mesmo a própria cultura, sempre ativa e dinâmica, e assim pode-

-se afirmar que através do imaginário a imaginação é essencialmente aberta, pronta a construir uma prodigalidade sem-fim de relações e ações sociais dentro do contexto dos temas ambientais entrelaçados a qualquer outra área do conhecimento, por acreditar que essas contribuem para o deslindamento e compreensão dessa problemática, uma vez que todas as linguagens trabalhadas pela escola configuram uma natureza interdisciplinar com as demais áreas do currículo e propicia a materialização do pensamento e da forma.

Nessa perspectiva, com o trabalho do processo educativo, o imaginário caminha nas vertentes de cunho histórico, social, cultural, legal, econômico e outros que podem surgir. Desde que contribua com o que aqui é colocado, configura um conjunto de símbolos que se expressam pela linguagem, e através desta, manifesta-se a percepção do mundo que nos rodeia.

Tratar do fenômeno linguagem nesse aspecto é adentrar e investigar a própria vida e tudo ligado a ela, em um tempo e espaço que nos reportam ao Universo em sua totalidade.



Educação Ambiental - SEDUC/MT

O trabalho pedagógico com a EA nesse contexto perpassa por diversas realidades e também adentra o aspecto cultural, de uma cultura aqui entendida como:

“O acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado do seu trabalho, do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana, como uma incorporação por isso crítica e criadora, e não como justaposição de informes ou prescrições doadas”.  
(Paulo Freire , 1982 : 121 págs).

As Áreas do Conhecimento (*Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática*) são riquíssimas em textos que abordam

com amplidão e trazem em si uma variedade de temas que se relacionam com a educação ambiental. Explorá-las, problematizá-las, desnudá-las ao mundo e questioná-las cabe a você, educador, pois Paulo Freire diz:

“... o que importa fundamentalmente à educação, contudo, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos das ideias, das convicções, das aspirações, do mito, da arte, da ciência, enfim o mundo da cultura e da história, que, resultado das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores.” (Paulo Freire, 1997).

As disciplinas que compõem a área de **Ciências Humanas** têm importante contribuição no tratamento das questões ambientais. Ao focar o modelo no qual a sociedade produz e se organiza, enquanto determinante das diversas formas de relações entre indivíduos, grupos e classes sociais, possibilita a compreensão das diferentes formas de acesso e as condições de permanência no ambiente, enquanto lócus da ação humana.

Nesse sentido, o conjunto formado pelas disciplinas Filosofia, Geografia, História e Sociologia trabalha com os conhecimentos necessários ao entendimento da privatização dos recursos naturais, as relações de trabalho, o uso das tecnologias e a mediação do Estado no processo de exploração e mercantilização da natureza, assim como os impactos socioculturais decorrentes do processo histórico de formação e desenvolvimento de uma sociedade pautada no consumo.

Dessa forma, o estudo das questões ambientais no âmbito das Ciências Humanas permite uma análise crítica das interações que os grupos humanos estabelecem no processo histórico de produção dos diferentes ambientes, o que leva ao conhecimento das causas e as consequências das ações humanas que interferem nas condições de vida da sociedade. Assim, essa área do conhecimento tem papel fundamental para promover valores éticos e estéticos para o exercício da cidadania enquanto garantia de um ambiente com qualidade de vida.

No que diz respeito à área de **Ciências da Natureza e Matemática**, destaca-se, especialmente, a excessiva identificação da Educação Ambiental com as Ciências da Natureza, ou com a Ecologia em particular, o que tem sido amplamente criticado.

De fato, é consensual que a EA não pode se limitar à abordagem de conteúdos das Ciências da Natureza, ou de natureza ecológica de um modo mais estreito. Conhecimentos de Economia, de Sociologia e de Psicologia ajudam a compreender cada vez melhor as causas da presente crise ambiental e as atitudes e comportamentos das sociedades e dos indivíduos perante essa mesma crise. A constatação de que os problemas ambientais contêm uma dimensão ética incontornável obriga a uma outra visibilidade da Filosofia em EA. (ALMEIDA, 2007)

As Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) podem analisar e elucidar os fenômenos naturais, mas sem se desvincular dos fatores políticos, sociais e econômicos que condicionam para situações de impacto ambiental, os quais podem levar a prejuízos à biodiversidade. Já os instrumentos da **Matemática**, tais como a Modelagem, que tem como pressuposto a problematização de situações do cotidiano, propõem a valorização do aluno

no contexto social, ao mesmo tempo em que procura levantar problemas que sugerem questionamentos sobre situações da vida. Um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e/ou investigar, por meio da Matemática, situações oriundas de outras áreas da realidade deve ser uma tendência em Educação Matemática, a qual possibilite aos estudantes análises, discussões, conjecturas, apropriação de conceitos e formulação de ideias, rompendo com o ensino de Matemática comumente encontrado na escola.

No momento em que o educando vai sentindo a necessidade de mudança em seu local de vivência, pela interpretação e compreensão de um mundo simbólico, através de textos da cultura local, regional, universal e de temática ambiental, conforme óticas diversas, ele acrescenta a ela algo novo, de que ele agora é partícipe. Nesse exercício com as linguagens, desperta sentidos, visão, sentimentos e expressão próprios que permitam reconhecer as realidades locais, questionar e agir a partir delas. Imaginam-se menos conflitos com o ambiente, formando cidadãos mais sensíveis, ativos, tolerantes, e independentes, e responsáveis atores de uma Educação Ambiental local e universal.

## **A contemporaneidade e a necessidade de uma educação que seja ambiental**



Audiência Pública Campanha Mato Grosso Unido Contra Queimadas - São Félix do Araguaia - SEDUC/MT

Nos últimos séculos, verifica-se que o padrão cultural predominante passou a ter como meta principal a produção de mercadorias cada vez mais sofisticadas para atender às exigências de uma sociedade que se torna essencialmente consumista.

Nesse contexto, a modernidade criou valores que geram inúmeras situações-problemas que se caracterizam, principalmente, pela violência entre os seres humanos, haja vista a competição ao consumo e pelo tipo de sociedade que se forjou num modelo

de produção que pouco considera os limites da natureza e a concebe como fonte inesgotável de recursos.

Enquanto a sociedade moderna se preocupa em desenvolver conhecimentos estratégicos para a manutenção de um sistema pautado no livre mercado, na propriedade privada, na expansão do consumo e nos interesses individuais e corporativos, o que resulta nos grandes problemas ambientais da atualidade, há a necessidade de se considerar outro modelo de sociedade que seja sustentável, fundada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura de paz.

Nesse sentido, a sociedade civil planetária, mobilizada no Fórum Global, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92), elaborou o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Esse documento estabelece princípios fundamentais da educação para as sociedades sustentáveis, destacando a necessidade de formação de um pensamento crítico, coletivo e solidário, de interdisciplinaridade, multiplicidade e diversidade. Estabelece ainda uma relação entre as políticas públicas de EA e a sustentabilidade, apontando princípios e um plano de ação para educadores ambientais.

## **Tratado da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**

### **Princípios:**

1. A educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores.
2. A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.
3. A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.
4. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social.
5. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.
6. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas.
7. A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e interrelações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico.

Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem ser abordados dessa maneira.

8. A educação ambiental deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas.
9. A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, até de estimular a educação bilíngue.
10. A educação ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações e promover oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos.
11. A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado.
12. A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana.
13. A educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião, classe ou mentais.
14. A educação ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores.
15. A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis.
16. A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

Com relação à Conferência Rio 92 também vale ressaltar, a Carta da Terra. Trata-se de um documento acolhido pela Organização das Nações Unidas, que começou a ser escrito nessa conferência e percorreu o mundo até seu formato final. É um código de ética do planeta, trazendo princípios necessários para uma sociedade global, justa, sustentável e pacífica. Diante das complexidades globais e locais ambientais, de valores

e comportamentos que implicam a interdependência entre os seres humanos e na comunidade da vida, a Carta da Terra apresenta um diagnóstico amplo dos desafios presentes e futuros e é um chamado a novas escolhas e à responsabilidade coletiva.



Trilha interpretativa - SEDUC/MT

## I. CARTA DA TERRA

### RESPEITAR E CUIDAR DA COMUNIDADE DE VIDA

#### 1. Respeitar a Terra e a vida em toda sua diversidade.

- a. Reconhecer que todos os seres são interdependentes e cada forma de vida tem valor, independentemente de sua utilidade para os seres humanos.
- b. Afirmar a fé na dignidade inerente de todos os seres humanos e no potencial intelectual, artístico, ético e espiritual da humanidade.

#### 2. Cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor.

- a. Aceitar que, com o direito de possuir, administrar e usar os recursos naturais, vem o dever de prevenir os danos ao meio ambiente e de proteger os direitos das pessoas.
- b. Assumir que, com o aumento da liberdade, dos conhecimentos e do poder, vem a maior responsabilidade de promover o bem comum.

#### 3. Construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sus-

**tentáveis e pacíficas.**

- a. Assegurar que as comunidades em todos os níveis garantam os direitos humanos e as liberdades fundamentais e proporcionem a cada pessoa a oportunidade de realizar seu pleno potencial.
- b. Promover a justiça econômica e social, propiciando a todos a obtenção de uma condição de vida significativa e segura, que seja ecologicamente responsável.

**4. Assegurar a generosidade e a beleza da Terra para as atuais e as futuras gerações.**

- a. Reconhecer que a liberdade de ação de cada geração é condicionada pelas necessidades das gerações futuras.
- b. Transmitir às futuras gerações valores, tradições e instituições que apoiem a prosperidade das comunidades humanas e ecológicas da Terra a longo prazo.



Educação Ambiental - SEDUC/MT

**II. INTEGRIDADE ECOLÓGICA****5. Proteger e restaurar a integridade dos sistemas ecológicos da Terra, com especial atenção à diversidade biológica e aos processos naturais que sustentam a vida.**

- a. Adotar, em todos os níveis, planos e regulamentações de desenvolvimento sustentável que façam com que a conservação e a reabilitação ambiental sejam parte integral de todas as iniciativas de desenvolvimento.
- b. estabelecer e proteger reservas naturais e da biosfera viáveis, incluindo terras selvagens e áreas marinhas, para proteger os sistemas de sustento à vida da Terra, manter a biodiversidade e preservar nossa herança natural.

- c. Promover a recuperação de espécies e ecossistemas ameaçados.
- d. Controlar e erradicar organismos não-nativos ou modificados geneticamente que causem dano às espécies nativas e ao meio ambiente e impedira introdução desses organismos prejudiciais.
- e. Administrar o uso de recursos renováveis como água, solo, produtos florestais e vida marinha de forma que não excedam às taxas de regeneração e que protejam a saúde dos ecossistemas.
- f. Administrar a extração e o uso de recursos não-renováveis, como minerais e combustíveis fósseis de forma que minimizem o esgotamento e não causem dano ambiental grave.

**6. Prevenir o dano ao ambiente como o melhor método de proteção ambiental e, quando o conhecimento for limitado, assumir uma postura de precaução.**

- a. Agir para evitar a possibilidade de danos ambientais sérios ou irreversíveis, mesmo quando o conhecimento científico for incompleto ou não-conclusivo.
- b. Impor o ônus da prova naqueles que afirmarem que a atividade proposta não causará dano significativo e fazer com que as partes interessadas sejam responsabilizadas pelo dano ambiental.
- c. Assegurar que as tomadas de decisão considerem as consequências cumulativas, a longo prazo, indiretas, de longo alcance e globais das atividades humanas.
- d. Impedir a poluição de qualquer parte do meio ambiente e não permitir o aumento de substâncias radioativas, tóxicas ou outras substâncias perigosas.
- e. Evitar atividades militares que causem dano ao meio ambiente.

**7. Adotar padrões de produção, consumo e reprodução que protejam as capacidades regenerativas da Terra, os direitos humanos e o bem-estar comunitário.**

- a. Reduzir, reutilizar e reciclar materiais usados nos sistemas de produção e consumo e garantir que os resíduos possam ser assimilados pelos sistemas ecológicos.
- b. Atuar com moderação e eficiência no uso de energia e contar cada vez mais com fontes energéticas renováveis, como a energia solar e do vento.
- c. Promover o desenvolvimento, a adoção e a transferência equitativa de tecnologias ambientais seguras.
- d. Incluir totalmente os custos ambientais e sociais de bens e serviços no preço de venda e habilitar os consumidores a identificar produtos que satisfaçam as mais altas normas sociais e ambientais.

- e. Garantir acesso universal à assistência de saúde que fomente a saúde reprodutiva e a reprodução responsável.
- f. Adotar estilos de vida que acentuem a qualidade de vida e subsistência material num mundo finito.

**8. Avançar o estudo da sustentabilidade ecológica e promover o intercâmbio aberto e a aplicação ampla do conhecimento adquirido.**

- a. Apoiar a cooperação científica e técnica internacional relacionada à sustentabilidade, com especial atenção às necessidades das nações em desenvolvimento.
- b. Reconhecer e preservar os conhecimentos tradicionais e a sabedoria espiritual em todas as culturas que contribuem para a proteção ambiental e o bem-estar humano.
- c. Garantir que informações de vital importância para a saúde humana e para a proteção ambiental, incluindo informação genética, permaneçam disponíveis ao domínio público.



Encontro do Cerrado - SEDUC/MT

### III. JUSTIÇA SOCIAL E ECONÔMICA

**9. Erradicar a pobreza como um imperativo ético, social e ambiental.**

- a. Garantir o direito à água potável, ao ar puro, à segurança alimentar, aos solos não-contaminados, ao abrigo e saneamento seguro, alocando os recursos nacionais e internacionais demandados.
- b. Prover cada ser humano de educação e recursos para assegurar uma condição

de vida sustentável e proporcionar seguro social e segurança coletiva aos que não são capazes de se manter por conta própria.

- c. Reconhecer os ignorados, proteger os vulneráveis, servir àqueles que sofrem e habilitá-los a desenvolverem suas capacidades e alcançarem suas aspirações.

**10. Garantir que as atividades e instituições econômicas em todos os níveis promovam o desenvolvimento humano de forma equitativa e sustentável.**

- a. Promover a distribuição equitativa da riqueza dentro das e entre as nações.
- b. Incrementar os recursos intelectuais, financeiros, técnicos e sociais das nações em desenvolvimento e liberá-las de dívidas internacionais onerosas.
- c. Assegurar que todas as transações comerciais apoiem o uso de recursos sustentáveis, a proteção ambiental e as normas trabalhistas progressistas.
- d. Exigir que corporações multinacionais e organizações financeiras internacionais atuem com transparência em benefício do bem comum e responsabilizá-las pelas consequências de suas atividades.

**11. Afirmar a igualdade e a equidade dos gêneros como pré-requisitos para o desenvolvimento sustentável e assegurar o acesso universal à educação e assistência de saúde e às oportunidades econômicas.**

- a. Assegurar os direitos humanos das mulheres e das meninas e acabar com toda violência contra elas.
- b. Promover a participação ativa das mulheres em todos os aspectos da vida econômica, política, civil, social e cultural como parceiras plenas e paritárias, tomadoras de decisão, líderes e beneficiárias.
- c. Fortalecer as famílias e garantir a segurança e o carinho de todos os membros da família.

**12. Defender, sem discriminação, direitos de todas as pessoas a um ambiente natural e social capaz de assegurar dignidade humana, saúde corporal e bem-estar espiritual, com especial atenção aos direitos dos povos indígenas e das minorias.**

- a. Eliminar a discriminação em todas as suas formas, como as baseadas em raça, cor, gênero, orientação sexual, religião, idioma e origem nacional, étnica ou social.
- b. Afirmar o direito dos povos indígenas à sua espiritualidade, conhecimentos, terras e recursos, assim como às suas práticas relacionadas com condições de vida sustentáveis.

- c. Honrar e apoiar os jovens das nossas comunidades, habilitando-os a cumprir seu papel essencial na criação de sociedades sustentáveis.
- d. Proteger e restaurar lugares notáveis pelo significado cultural e espiritual.

#### IV. DEMOCRACIA, NÃO-VIOLÊNCIA E PAZ

##### **13. Fortalecer as instituições democráticas em todos os níveis e prover transparência e responsabilização no exercício do governo, participação inclusiva na tomada de decisões e acesso à Justiça.**

- a. Defender o direito de todas as pessoas receberem informação clara e oportuna sobre assuntos ambientais e todos os planos de desenvolvimento e atividades que possam afetá-las ou nos quais tenham interesse.
- b. Apoiar sociedades civis locais, regionais e globais e promover a participação significativa de todos os indivíduos e organizações interessados na tomada de decisões.
- c. Proteger os direitos à liberdade de opinião, de expressão, de reunião pacífica, de associação e de oposição.
- d. Instituir o acesso efetivo e eficiente a procedimentos judiciais administrativos e independentes, incluindo retificação e compensação por danos ambientais e pela ameaça de tais danos.
- e. Eliminar a corrupção em todas as instituições públicas e privadas.
- f. Fortalecer as comunidades locais, habilitando-as a cuidar dos seus próprios ambientes, e atribuir responsabilidades ambientais aos níveis governamentais onde possam ser cumpridas mais efetivamente.



E.E. Demerval Faria PONTES E LACERDA - Campanha MT Unido contra as queimadas - SEDUC/MT

**14. Integrar, na educação formal e aprendizagem ao longo da vida, conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável.**

- a. Prover a todos, especialmente a crianças e jovens, oportunidades educativas que lhes permitam contribuir ativamente para o desenvolvimento sustentável.
- b. Promover a contribuição das artes e humanidades, assim como das ciências, na educação para sustentabilidade.
- c. Intensificar o papel dos meios de comunicação de massa no aumento da conscientização sobre os desafios ecológicos e sociais.
- d. Reconhecer a importância da educação moral e espiritual para uma condição de vida sustentável.

**15. Tratar todos os seres vivos com respeito e consideração.**

- a. Impedir crueldades aos animais mantidos em sociedades humanas e protegê-los de sofrimento.
- b. Proteger animais selvagens de métodos de caça, armadilhas e pesca que causem sofrimento extremo, prolongado ou evitável.
- c. Evitar ou eliminar ao máximo possível a captura ou destruição de espécies não-visadas.

**16. Promover uma cultura de tolerância, não-violência e paz.**

- a. Estimular e apoiar o entendimento mútuo e a solidariedade e cooperação entre todas as pessoas, dentro das e entre as nações.
- b. Implementar estratégias amplas para prevenir conflitos violentos e usar a colaboração na resolução de problemas para administrar e resolver conflitos ambientais e outras disputas.
- c. Desmilitarizar os sistemas de segurança nacional até o nível de uma postura defensiva não-provocativa e converter os recursos militares para propósitos pacíficos, incluindo restauração ecológica.
- d. Eliminar armas nucleares, biológicas e tóxicas e outras armas de destruição em massa.
- e. Assegurar que o uso do espaço orbital e cósmico ajude a proteção ambiental e a paz.
- f. Reconhecer que a paz é a plenitude criada por relações corretas consigo mesmo, com outras pessoas, outras culturas, outras vidas, com a Terra e com a totalidade maior da qual somos parte.

Tanto o Tratado quanto a Carta da Terra constituem documentos que expressam o caráter político da Educação Ambiental no sentido de orientar as diversas possibilidades de implementação da dimensão ambiental no currículo escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. Que papel para as Ciências da Natureza em Educação Ambiental? Discussão de ideias a partir de resultados de uma investigação. **Revista Eletrônica de Enseñansa de Iãs Ciências**. Vol. 06, Nº 3. 522-537. 2007.

BRASIL. **Decreto 4.281, de 25.06.2002**.Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. DOU 26.06.2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade na Educação: **Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro**: o percurso de um processo acelerado de expansão. Brasília: MEC, 2005, pág. 23.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade na Educação: **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: MEC, pág. 27.

GOMES. G. R. N. S. **Educação Ambiental Escolarizada na Rede Pública de Ensino em Mato Grosso**. 2009. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2009.

LEFF, E. **Saber Ambiental, Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade e Poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEDROTTI, Débora; SATO, Michèle. **Políticas Públicas em Educação Ambiental: Velho vinho engarrafado por novos enólogos**. In: SANTOS, Gilberto (Coord.). Educação: tendências e desafios de um campo em movimento. Brasília: UNB, ANPEd Centro-Oeste, 2008. No prelo.

PORTO, M. F. de S. Saúde pública e (in)justiça ambiental no Brasil. In: ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

**Carta da Terra**. Disponível em; <http://www.cartadaterra.com.br>. Acesso em: 17/08/2010.

## **ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS**



## Apresentação



Fórum Estadual de Diversidade Etnicorracial - SEDUC/MT

Inicialmente, é importante destacar que vários esforços têm sido feitos para garantir a inclusão das questões etnicorraciais nas políticas educacionais do Estado, conforme prevê a Lei 10.639/03, que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Nesse contexto, particularmente configura a última **Conferência Estadual de Educação, realizada em maio/2006**, na qual se constituiu o Grupo de Trabalho Educação das Relações Etnicorraciais, que aprovou proposições de políticas educacionais, encaminhado para votação na Assembleia Legislativa. Da mesma forma, deve-se considerar a **Resolução CEE nº 204/2006 e o Parecer Orientativo CEE/MT 234/2006** sobre a Lei 10.639/03. Esses documentos são norteadores para as políticas públicas educacionais nas orientações para a implementação de ações pedagógicas e mudanças curriculares que garantam o desenvolvimento da educação para a desconstrução do racismo e afirme a diversidade etnicorracial.

No que se refere aos aspectos orientativos sobre a questão negra, este material é fruto inicial dos esforços de professores/as que integram a equipe técnica da Seduc, responsável pela Educação das Relações Etnicorraciais, juntamente com participação de educadores, organizações negras e outros movimentos sociais, presentes no Seminário sobre Implementação da Lei 10.639/03 em 2006, que contou com a participação de vários/as professores/as da Rede Estadual de Ensino. Nesse encontro foi aprovado um PLANO DE AÇÃO que apontava alguns nortes para as orientações curriculares sobre a questão étnicorracial a ser desenvolvido nas escolas através de atividades pedagógicas, projetos e planos de ensino contemplados nos Projetos Políticos Pedagógicos, com o objetivo de garantir a eficácia da implementação da Lei 10.639/03.

Já as questões indígenas na educação básica, previstas na Lei 11.645/08 que complementa a 10.639/03, apontam aos estabelecimentos de ensino uma abordagem da

História e Cultura Indígena que, juntamente com a população negra, arca com a herança histórica da invisibilidade nos currículos escolares, provocada pelo eurocentrismo.

Dessa maneira, o documento aqui proposto se constitui em orientações para um planejamento de ensino com conteúdos referenciais sobre a cultura negra e indígena e história do/a negro/a e índio/a brasileiro/a, devendo portanto servir de parâmetros para avaliação da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo dos estabelecimentos escolares estaduais em todas as modalidades de ensino.

Assim, a meta maior deste documento é promover uma educação que leve o respeito à diversidade cultural das relações etnicorraciais. Visa, ainda, garantir o reconhecimento das contribuições dos/as negros/as e índios/as na formação da sociedade nacional.

As orientações propostas para uma organização curricular da Educação das Relações Etnicorraciais e o Ensino de História, Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena foram estruturadas com temáticas referenciais dentro da questão étnicorracial que possibilitam aos/as educadores/as trabalharem nas áreas de conhecimento que compõem o currículo da educação básica.

Cabe aos/as educadores/as e às equipes pedagógicas incluir, melhorar e ampliar estas orientações no fazer pedagógico, alicerçadas no Projeto Político-Pedagógico das escolas do estado de Mato Grosso.

## Introdução

As orientações aqui propostas procuram responder às lacunas e distorções no currículo escolar no que se refere à abordagem da educação das relações etnicorraciais. Historicamente, as escolas centraram seus currículos num padrão eurocêntrico, privilegiando dessa forma a cultura de origem branca. Sendo muitos elementos da história e cultura Afro-brasileira e Indígena silenciados ou abordados de forma equivocada e estereotipada.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 alteram a LDB, promovem políticas educacionais que contemplem a valorização da diversidade etnicorracial, visando com isso compatibilizar os conteúdos da educação com as especificidades das diversidades culturais que formam a sociedade brasileira.

O conteúdo [...] incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (§ 1º, LEI 11.645/08)

No Brasil a discriminação étnico-cultural e racial reproduz-se em vários contextos sociais das relações entre brancos/as e não-brancos/as. A escola não se isenta dessas reproduções. Mesmo não sendo produtora de relações excludentes, acaba por refletir as tramas sociais existentes no espaço macro da sociedade.

Em se tratando da presença negra na educação, pesquisas e estudos recentes realizados na área da Educação em nosso estado por instituições como a UFMT, UNE-MAT e entidades que lutam em defesa dos direitos das diferentes populações vêm apontando que as relações etnicorraciais no contexto escolar são marcadas por preconceitos e discriminação racial, demonstrando um cotidiano escolar bastante hostil. Em se tratando do alunado negro, verifica-se um tratamento diferenciado; percepção negativa; veiculação de preconceitos em livros didáticos (através de textos verbais e não-verbais); e inculcação de inferioridades através de codinomes e estereótipos, relacionando os atributos físicos dos negros às coisas e animais. Observa-se que essas mesmas formas discriminatórias se estendem-se também ao alunado indígena e seus descendentes.

Os dados do Censo IBGE-2000, por exemplo, sobre o sistema escolar em Mato Grosso reflete a sub-representação do/a negro/a na média de anos estudados, bem como em outros indicadores sociais.

O fato é que vivemos a emergência de educar para a diversidade etnicorracial e cultural, o que exige ações que deem conta de absorver essas tensões étnicoculturais. Se tais desigualdades são construídas, é importante saber como elas foram produzidas e são atualizadas cotidianamente.

Portanto, Mato Grosso, considerado um estado de vanguarda nas discussões Etnicorraciais, propõe políticas educacionais que têm como pano de fundo a diversidade de nossa formação.

A diversidade étnica é composta pela diferença. A identidade étnica é, antes de qualquer coisa, a consciência da diferença, da consciência do processo histórico particular, da concepção de valores diferentes e da consciência de línguas diferentes.

Assim se constituem as sociedades humanas. A sociedade brasileira é composta por diversos grupos étnicos, oriundos de processos históricos de longa duração, como é o caso das populações indígenas do estado de Mato Grosso.

A história dos povos indígenas no Brasil começou há milhares de anos, e não em 1500, quando os europeus aqui chegaram. A origem desta população ainda está para ser esclarecida: o fato é que no estado do Piauí foram encontrados traços da presença humana que remontam a 48 mil anos. A mais antiga cerâmica do continente, com 8 mil anos, foi localizada no Baixo Amazonas, (arte marajoara e tapajó) revelando uma cultura bastante avançada tecnicamente. (Heck & Prezias: 1998).

Henriques (2006) observa que, para conduzir com urgência uma educação de qualidade aos estruturalmente excluídos do ensino, exige-se uma redefinição dos conteúdos das políticas públicas educacionais, partindo do foco desigualdades.

Essa educação não se fará só com recomendações, mas exigem-se ações com mudanças curriculares significativas que visem à transformação da escola em um espaço de construção de novos sentidos acerca das relações etnicorraciais no Brasil, haja vista que a alteração da Lei n° 9394/96 - LDB tornou obrigatório “[...] nos estabelecimen-

tos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares [...], o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena”.

Dessa forma, muitas têm sido as discussões teóricas que abordam as questões como pluralidade cultural e etnicorracial no espaço da educação. Pode-se dizer que os aspectos teóricos que iluminam tais questões no contexto escolar têm sua origem numa educação cultural e popular. A educação, nesse contexto, adota como paradigma a formação de sujeitos capazes de práticas de cidadania e emancipação, com bases de consciência política e histórica da diversidade etnicocultural, ou seja, capazes de se autoafirmarem e viverem numa sociedade plural.

### **Como organizar o ensino aprendizagem para a inclusão das questões indígenas, africanidades e afrobrasileira?**

O ensino da Educação das Relações Etnicorraciais e o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena devem constituir uma estrutura e um fundamento para a eficácia de uma prática social plural e de afirmação etnicorracial.

1. Construir práticas educativas de socialização em todos os níveis da educação básica para aprendizagens entre os diferentes, com valorização da estética e cultura negra e indígena, visando à condução de um processo seguro de afirmação da identidade etnicorracial;
2. Priorizar temas que perpassem por todas as áreas do conhecimento e modalidades de ensino, que deem conta de aprendizagens conceituais e colaborem na percepção das contribuições dos indígenas, negros/as e africanos/as na construção do patrimônio material e imaterial do país e das Américas;
3. Abordar temáticas que visem coibir a reprodução do racismo, garantindo assim um currículo e práticas pedagógicas que atendam às demandas dos grupos Etnicorraciais locais;
4. Organizar conteúdos escolares com referências históricas, geográficas, linguísticas e religiosas, do/a africano/a, afro-brasileiro/a e indígena, juntamente com outros grupos étnicos e culturais;
5. Tratar sobre a cosmovisão africana reinventada no território brasileiro e temáticas que garantam as especificidades da educação;
6. Inserir conhecimentos sobre a história da África e da cultura africana, afro-brasileira e indígena na formação da população em Mato Grosso;
7. Realizar atividades e projetos locais de revitalização da escrita, história, cultura, literatura e arte negra.
8. Desenvolver ações educativas que produzam conhecimento e respeito da cosmovisão indígena e valorização da história, cultura, literatura e arte.

## **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NO CURRÍCULO**

***O currículo é o espaço onde se corporificam formas de conhecimento e de saber. O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação e é também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e processo de formação estão mutuamente implicados.***

*(Tomaz Tadeu da Silva)*



Quilombo Vila Bela - SEDUC/MT

Indiscutivelmente o currículo é essencial na garantia de aprendizagens sobre a diversidade cultural, etnicorracial, de gênero e sexualidade, considerando que as visões de mundo são (re) produzidas e legitimadas pelo currículo, já que ele é marcado pelas relações de poder e não constitui um elemento neutro. Ele contém concepções sociais, culturais, “transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (Silva 2005, pág. 8)”.

Há um silenciamento sobre as raízes culturais africanas e indígenas presentes na sociedade brasileira. Esse comportamento é fruto do ideal de branqueamento, politicamente pensado para o país.

Munanga (2001) compreende que:

A falta de identidade do negro com a educação que lhe é imposta explica o alto coeficiente de repetência e evasão escolar do aluno negro em relação ao aluno branco, demonstrando, portanto, que urge uma educação que busque a inclusão dos mesmos, a partir de um ensino-aprendizagem que refletia a realidade da camada dita inferior, portanto excluída.

Sabemos que não se trata de uma tarefa fácil incluir as questões raciais no contexto escolar, porém essa atividade implica, acima de tudo, num compromisso nosso como educadores. Conforme Santos (2006):

Abordar sobre cor/raça no cotidiano da sala de aula não se limita a fazer referência à diversidade etnicorracial de uma população. Inicialmente trata-se de desconstruir ideias que relacionam cor/raça a capacidade e qualidades morais e intelectuais. [...] Consiste, também, em evidenciar a influência e contribuição dessa mesma diversidade nos saberes e conhecimentos que são apreendidos no espaço educacional e manipulados na sociedade como um todo (pág. 40).

A abordagem da questão indígena em todas as escolas de educação básica, conforme incluiu a Lei 11.645/08, permitirá corrigir distorções a respeito do referido assunto, possibilitará maior valorização da identidade indígena no país e a herança desses povos em nossa formação cultural. Conforme Oliveira e Freire (2006, pág. 18):

O indígena, seja no passado mais remoto ou no momento atual, seja na Amazônia, na mata atlântica, nas savanas ou nos chapadões, foi sempre uma parte essencial desse processo de formação territorial e política. As práticas e as representações que caracterizam a sociedade brasileira não podem ser compreendidas se não forem levadas em consideração as populações aqui estabelecidas, com suas formas de organização sociocultural e com a sua interveniência e controle sobre os recursos ambientais existentes (pág. 18).

A concepção generalizada sobre a uniformidade da cultura dos povos indígenas no Brasil nos leva ao desconhecimento, ao etnocentrismo que ainda impera na sociedade nacional, acrescidos de definições pejorativas como se os povos indígenas ainda vivessem na idade da pedra, no mundo do atraso tecnológico, seres inferiores, selvagens, violentos entre outros tratamentos. Raramente se sabe que cada sociedade tem suas particularidades, sua própria língua materna, sua cosmologia, sua cultura e sua concepção de mundo.

Os povos indígenas, como todo mundo, transformam-se no contato com outras culturas, adquirem novos hábitos e conhecimentos, da mesma forma que as culturas não-indígenas absorvem os seus conhecimentos. Ao longo da história, tornaram-se cidadãos brasileiros, com os mesmos direitos e deveres que os outros habitantes do país, sem, contudo, deixar de se identificar com sua própria cultura, com direitos específicos. Mesmo sofrendo mudança em sua cultura, vivem ainda de modo diferenciado. Consideram-se distintos do restante da sociedade brasileira, no entanto são cidadãos plenos. (Mindlin & Portela: 2005)

As sociedades indígenas fazem parte do patrimônio da humanidade. São sociedades distintas entre si, com línguas, culturas, religiões, tecnologia e um conhecimento do meio ambiente de valor incalculável. Aquelas que desapareceram representam uma extinção de formas singulares de vida e que estão perdidas para sempre. Essa perda se agrava pelo fato de serem sociedades sem escrita, ou seja, todo o saber se transmite de uma geração para geração através da oralidade, de boca a ouvido, ou de boca em boca: a escrita é uma criação trazida pelos não-índios. (Franchetto, 2001)

Compreendemos que a valorização da diversidade etnicorracial e cultural na nossa formação deve ser estudada, reconhecida e afirmada. Garantir o conhecimento escolar sobre as questões indígenas e africanidades em nosso Estado é conhecer a nós mesmos/as. Trata-se de reconhecer a participação dos/as negros/as ao lado dos/as indígenas, europeus e asiáticos/as na produção cultural e intelectual do país, ontem e hoje.

A escola não opera no vazio, ela é a construção de vários saberes, e a questão da diversidade cultural no currículo da educação básica é mais uma dessas construções. Neste momento de globalização, temas como raça, etnia e identidades estão cada vez mais distantes do ambiente escolar. Faz-se necessário acolher urgentemente temas culturais no ensino.

O currículo compreendido como seleção de conteúdos e elementos que priorizam um núcleo cultural comum acaba não respeitando as particularidades regionais e/ou locais. O que se tem evidenciado é a existência de um currículo universal onde não estão “as aspirações, formas de pensamento, expressão e comportamentos dos diferentes grupos sociais da população da qual se nutre o sistema educacional”. (SACRISTÁN, 1995, pág. 98).

Por essas e outras questões já mencionadas é que nós, educadores, precisamos contestar os currículos culturalmente dominantes, bem como o território no qual se concretizam, na perspectiva de compreender como se dá esse processo e apontar novos caminhos.

É importante que o currículo escolar considere a diversidade cultural, de saberes e conhecimentos, como forma de produzir e contrapor-se ao etnocentrismo, pois entende-se que as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, e os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (Silva, 1995, pág. 195).

O currículo, numa perspectiva multicultural crítica, possibilita o reconhecimento da diferença de forma a não inferiorizar essas diferenças. Assim, a história, a cultura e todos os conhecimentos ganham no currículo importâncias equivalentes e correlatas no processo educativo. Como bem enfatizado por MacLaren (2000, pág. 23), a “diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia”.

O multiculturalismo está na contramão do etnocentrismo, da concepção de mundo e de conhecimento a partir de uma sociedade branca dominante, que construiu uma ideia de raça hierarquizada, legitimando através da educação valores, estética, conhecimentos, culturas e religiões, entre outros, advindos da cultura europeia e branca.

Na perspectiva do multiculturalismo crítico, etnia, raça, classe social e gênero constituem categorias com significações identitárias, sociais, culturais e de conhecimentos e apresentam-se como eixos centrais para a formação humana e transformação das relações sociais, políticas, institucionais e culturais.

Nesse sentido, para a eficácia de uma educação que resulte em relações mais justas, aspectos do contexto escolar como material didático, currículo e interações sociais devem sofrer mudanças, pois esses elementos muitas vezes constituem os mecanismos intraescolares que reproduzem e veiculam ideias racistas que acabam dificultando a inclusão, permanência e sucesso do alunado negro e indígena na escola.

A educação das relações etnicorraciais deve levar ao reconhecimento de que muitas das desigualdades entre negros(as), brancos(as) e indígenas têm raízes no período escravocrata e são reproduzidas em decorrência do racismo, atualizadas cotidianamente no contexto das relações sociais. Conforme observa a Resolução nº 1, que instituiu as Diretrizes para as orientações na aplicação da Lei 10639/03:

1º - A Educação das Relações Etnicorraciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos [e cidadãs] quanto à pluralidade etnicorracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos [e todas], respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Os conteúdos para o desenvolvimento da Educação das Relações Etnicorraciais devem passar por todas as áreas de conhecimento e modalidades de ensino com uma abordagem baseada na desconstrução do racismo.

Dessa forma, o ensino-aprendizagem para a educação das relações etnicorraciais deve considerar valores e coibir a existência de mecanismos intraescolares na reprodução do racismo, visando garantir um currículo e práticas pedagógicas para uma educação que atenda às demandas dos grupos etnicorraciais e à diversidade cultural, visando garantir o sucesso escolar de negros/as e não-negros/as, indígenas e não-indígenas.

Os conteúdos curriculares devem ser abordados numa perspectiva de educar para o respeito à diferença e desencadear a afirmação da identidade negra e/ou indígena dos/as alunos/as, sendo necessária uma integração de conhecimentos que propiciem:

- Desconstrução de ideias preconceituosas e pejorativas que circundam a compreensão do senso comum quanto às práticas sociais, culturais, políticas e corporais de grupos indígenas e populações negras;
- Desenvolvimento de atividades curriculares que garantam aprendizagens sobre as relações etnicorraciais na sociedade brasileira;
- Conhecimento e valorização da história dos/as negros/as na África e diáspora africana;
- Conhecimento e identificação das contribuições indígenas e seus descendentes, africanas e afro-descendentes no processo de formação do país;
- Conhecimento sobre a história, cultura e contribuições dos povos indígenas;
- Reconhecimento dos espaços e territorialidades ocupadas por populações negras e indígenas, seja no campo ou nas cidades.

No censo de 2000, 58% da população de Mato Grosso se declarou afro-descendentes, partindo desses dados, é de urgência que as escolas de Educação Básica implementem em seus currículos o que determinam as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Em um estado como Mato Grosso, onde os cultos afro-brasileiros se fazem presentes na vida de grande parte da população, por que não trazer para o interior da escola discussões sobre a contribuição desses cultos no cotidiano mato-grossense, especialmente na Baixada Cuiabana, onde essa influência é tão marcante?

Negar essas influências tão latentes na formação cultural mato-grossense é silenciar a obstinação de um povo que, desde a época colonial, de uma maneira ou de outra, lutou e continua lutando para preservar sua maneira de ser, pensar, agir e cultivar.

## **Práticas Pedagógicas e Interdisciplinaridade:**

**Partindo da concepção de que a educação das relações etnicorraciais se dá a qualquer tempo**, conteúdos referentes à questão racial devem ser tratados em todo o processo ensino-aprendizagem de forma inter e/ou transdisciplinar. Decorre desse por menor o fato de que os conteúdos relacionados à questão racial não estão restritos a uma área de conhecimento, disciplina, ciclo de formação humana e/ou modalidade de ensino. Porém, é inegável que determinadas ciências podem constituir um campo mais propício para o desenvolvimento de conteúdos relativos à diversidade etnicorracial.

Nesse sentido, é na organização do trabalho pedagógico de forma inter e/ou transdisciplinar que a seleção dos conteúdos desencadeará aprendizagem que valorize e respeite as diferenças em relação a fenótipo, religião e cultura, em todas as etapas da educação.



## EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>38</sup>



Séries iniciais - SEDUC/MT

Na modalidade de Educação Infantil são indissociáveis o cuidado e a educação no atendimento às crianças<sup>39</sup>. A ação educativa nessa fase preocupa-se com “desenvolvimento integral da criança de 0 até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”<sup>40</sup>.

Para Rocha (1999) as crianças de 0 a 06 anos são os sujeitos da educação infantil, e o objeto de suas ações são as relações educativas ocorridas num espaço de convívio coletivo.

Nesse sentido, a interação social no processo educativo ganha uma dimensão ainda maior, considerando que as relações estabelecidas são numa fase de desenvolvimento humano extremamente importante na apropriação e construção de significados sobre o meio social em que a criança está inserida.

Deparamo-nos aqui com a resposta sobre a importância das questões etnicorraciais na Educação Infantil: consiste exatamente na grande atividade dispensada à educação da infância no convívio com os outros. É, portanto, um terreno muito fértil de aprendizados mais focalizados na (re) elaboração de sentimentos, ideias e percepções positivas sobre si e sobre o outro. Souza [et. al...] salienta que a educação antirracista deve ter início cedo, da mesma forma que as identidades de gênero começam na tenra

<sup>38</sup> Discussão originalmente abordada no artigo A criança negra na Educação Infantil: diálogos com a Lei 10639/03, de Ângela Maria dos Santos.

<sup>39</sup> BRASIL, 2005.

<sup>40</sup> Art. 29 da LDB.

infância, e as questões raciais também devem ser exploradas e negociadas enquanto percepção no mundo social infantil<sup>41</sup>

Lima (2005), ao orientar sobre a abordagem da história e cultura negra na Educação Infantil, sugere a importância de se disseminar atitudes positivas em relação ao segmento negro, utilizando “do lúdico e do afeto, estimular o contato, a admiração, o encanto pela estética e pelo imaginário africano e afro-descendente. Brincadeiras e brinquedos, cantigas e muita ‘contação’ de histórias que falem, lembrem e se refiram ao mundo negro servirão como meios para romper ou evitar que se construam barreiras e preconceitos”.

As crianças, desde muito cedo, devem ser educadas para conviver de forma respeitosa com a diversidade. O fato de na escola não ter, por exemplo, indígena, não pode justificar o silenciamento da escola para essas questões. Deve-se trazer presente os referenciais culturais, históricos e identitário desses povos. Primeiro, porque trata-se de questões sobre a identidade nacional independente dos traços aparentes da nossa descendência etnicorracial. Segundo, porque não educamos apenas para o local em que estamos diretamente envolvidos, mas, sim, para o mundo e sua diversidade.

Devem-se introduzir na ação educativa brinquedos e atividades que auxiliem na aprendizagem sobre a diversidade, tais como: bonecas negras, indígenas e outras; a ornamentação do espaço escolar deve contemplar a diversidade etnicorracial presente na sociedade brasileira; histórias infantis que incluam personagens negros e indígenas com protagonismo na história e que exaltem positivamente o fenótipo negro e indígena.

A Educação Infantil tem como foco principal aprimorar a sociabilidade das crianças. Os referenciais temáticos podem e devem auxiliar no processo de educação das relações etnicorraciais, através de:

- **Expressão oral:** histórias com personagens negros e indígenas; músicas; teatros; poemas; estética; dramatizações; e jogos, brincadeiras e elementos culturais de matriz africana e indígena de forma positiva.
- **Cor, forma, tamanho e espessura:** objetos, blocos lógicos com imagem e desenhos, figuras geométricas que envolvam o universo cultural e etnicorracial da sociedade mato-grossense;
- **Corporeidade:** conhecimento e reconhecimento positivo das diferenças etnicorraciais;
- **Cooperação, solidariedade, respeito** – atividades lúdicas que integrem e provoquem aprendizados sobre as diferenças.

---

<sup>41</sup> Ver Souza [et. al..], pág. 70.

## ENSINO FUNDAMENTAL<sup>42</sup>

### Introdução

Os conteúdos para a abordagem da educação das relações etnicorraciais, história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo devem ser desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental, devendo ser progressivamente aprofundados conforme cada ciclo.

Para Rocha & Trindade (2006) a “questão do racismo deve ser apresentada à comunidade escolar de forma que sejam permanentemente repensados os paradigmas, em especial os eurocêntricos, com que fomos educados”.

Nas etapas iniciais do Ensino Fundamental, pode introduzir temas da cultura africana e afro-brasileira através de lendas, contos, cantigas e brincadeiras voltados também para aspectos históricos. E, nas aulas de Ciências Sociais, retratar a presença dos africanos e indígenas na História do Brasil para além da relação à escravidão: perceber as marcas dessa presença viva nas músicas, nas festas, no vocabulário, nos hábitos alimentares e outros. (Lima 2006, pág. 35)

Chama-se a atenção para uma das contribuições africanas na sociedade brasileira, mal-conhecida e cercada de muitos preconceitos: a religião de matriz africana, que deve ser abordada sob o prisma cultural, visto que esse campo apresenta-se como um espaço ideal para discussão de construção de identidade nacional, na qual emergem novas estratégias de organização que apontam perspectivas para a educação pluri e multicultural.

Os templos religiosos afro-brasileiros constituem-se em espaço de luta e resistência na construção da identidade negra. Por se tratar da nossa história e cultura, deve ser abordado no currículo escolar. Igualmente, a cosmovisão indígena, seus mitos e crenças devem ser trabalhados de forma que possibilite um processo educativo de respeito à diversidade religiosa.

O Ensino Fundamental deve garantir referenciais das questões etnicorraciais no processo de ensino-aprendizagem durante o ano letivo em todas as áreas de conhecimento a partir dos eixos temáticos<sup>43</sup> :

- O/A negro/a e o/a indígena na história do Brasil e de Mato Grosso;
- Espaços e territórios quilombolas e indígenas;
- A diversidade cultural dos povos indígenas em Mato Grosso;

<sup>42</sup> Baseado em contribuições da monografia de Ângela Maria dos Santos para certificado de especialista em Educação e Relações Raciais na Sociedade Brasileira.

<sup>43</sup> Entende-se por eixos temáticos o caminhar e as referências das construções do currículo escolar, resguardadas as especificidades de cada comunidade escolar, e seus saberes locais.

- Diversidade cultural e religiosa no Estado e no país;
- Contribuições negras e indígenas na linguagem local e nacional;
- Religiosidade e Mitologia Indígena e Africana na composição cultural brasileira, considerando o sincretismo religioso.

Estes eixos podem ser desenvolvidos de variadas formas respeitando os ciclos de formação humana, diferenciando a intensidade da abordagem para as etapas de aprendizagens.

## 1º CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA<sup>44</sup>

Nas **Ciências Humanas e suas Tecnologias**, o/a educador/a deve discutir com os/as educandos/as o respeito a/o outro/a, enfocando a pluralidade étnica, cultural e religiosa existente na sala de aula. Nesse processo, é importante o uso de recursos lúdicos e audiovisuais compatíveis com as percepções da criança, a fim de demonstrar as multiplicidades étnicas presentes na escola.

Na **Área das Linguagens e suas Tecnologias**, através da literatura infantil, trabalhar com variados gêneros textuais, contos, mitologia africanas e indígenas que tragam informações sobre a contribuição negra e indígena para a cultura brasileira; usar palavras de origem africana e indígena, explicando seu uso no contexto regional para alfabetização e letramento.

Nas etapas iniciais, utilizar recursos que deem visibilidade à criança indígena e afro-mato-grossense em situação de valorização para a leitura visual, ressaltando as diferenças biotípicas das crianças, explicando a importância da autoaceitação como forma de valorização do Ser.

## 2º e 3º CICLOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

**Ciências Humanas e suas tecnologias:** Os povos indígenas em Mato Grosso antes da colonização, bem como as origens do povo negro que veio para a capitania de Cuiabá e Mato Grosso.

- Irmandades Negras (Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos e de São Benedito) como espaço de resistência afro-mato-grossense, especialmente na Baixada Cuiabana;
- Formas de lutas do povo afro-mato-grossense e sua resistência contra a escravidão, tanto à época colonial quanto imperial;

---

44 Por João Bosco da Silva.

- Participação indígena e negra na formação da capitania de Cuiabá e Mato Grosso especialmente nas vilas e cidades setecentistas;
- Festas das comunidades negras como reminiscência africana em Mato Grosso;
- Cidades novas de Mato Grosso e a participação dos povos indígenas e afro-brasileiros nesse processo;
- Semelhanças do panteão dos deuses gregos com os Orixás, Inkices e Voduns africanos que vieram para o Brasil com a diáspora negra; em se tratando de **religião e religiosidade**, comentar as diversas maneiras que o ser humano busca para fazer sua ligação com o Ser Transcendente, destacando as formas dessa manifestação nas religiões de matriz africana presentes em Mato Grosso.

**Linguagens e suas Tecnologias:** Através dos diferentes tipos de linguagens evidenciar as contribuições culturais indígenas e afro-brasileiras e na literatura infanto-juvenil, utilizar-se de obras que elevem a autoestima dos povos indígenas e negros visando desconstruir os estereótipos tão impregnados no espaço escolar.

- Contos e lendas ligados à cosmovisão indígena e religiões de matriz africana como forma de ressaltar os valores ético-morais indígena e afro-descendente.
- Personalidades indígenas e negra mato-grossense e nacionais.
- Expressões e manifestações populares de influência indígena e negra

## **Conteúdos para a Educação das Relações Etnicorraciais e o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Ensino Médio**

No Ensino Médio deve-se atentar para o trato das questões raciais visando às posturas positivas do/a educando/a frente à diversidade etnicorracial e sua habilidade de reflexão acerca da realidade social e práticas cidadãs antirracistas.

Esse processo educativo deve conduzir o/a educando/a a compreender os valores culturais existentes na sociedade brasileira, ao mesmo tempo que o/a torna capaz de identificar as questões raciais nas diversas áreas de conhecimento, seja na interação social e/ou política, seja na econômica e/ou cultural para saber correlacioná-las com o mundo do trabalho. Para Barbosa (2006):

A diversidade historicamente tem sido representada como algo exótico, folclórico. A abordagem superficial e distante do cotidiano escolar reforça estereótipos e naturaliza os problemas raciais e sociais, justificando-os por meio de recursos da psicologia (por exemplo: índio é preguiçoso, negro é violento, branco nasce para comandar...). Isso tem mudado com ações educativas dos movimentos sociais e a reivindicação de uma nova postura da escola em relação aos grupos etnicorraciais que compõem o povo brasileiro.

A emergência de uma educação que respeite a diversidade exige da educação ações que deem conta de absorver as tensões existentes na sociedade brasileira, especialmente no que se refere às questões raciais.

Se as desigualdades raciais são frutos de uma construção social, é importante saber como isso é atualizado cotidianamente na sociedade em geral e na educação em especial, pois as diferenças usadas para discriminar as pessoas e excluí-las da participação democrática, do modo de produção, intencionalmente ou não, representam a face do racismo, produzido e reproduzido na contemporaneidade (CARVALHO, 2000).

As ações de trabalho devem privilegiar a interdisciplinaridade nas áreas de conhecimentos, utilizando-se de metodologias pertinentes de forma organizativa, protagonizando os grupos étnicos a partir de eixos temáticos, tais como:

- Identidade;
- Diversidade Cultural e Conhecimento;
- Relações etnicorraciais, socioeconômicas e culturais na sociedade brasileira;
- O/A negro/a e o indígena na história;
- A África Ocidental e sua importância para a história do Brasil;
- Cultura Indígena e da África Ocidental e suas ressignificações na cultura brasileira.

A partir desses temas referenciais o planejamento de atividades no Ensino Médio deve demonstrar as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na produção cultural e artística nacional, bem como nas diversas técnicas de trabalho (na agricultura, mineração, edificações, manuseio do ferro e outros) introduzidas por esses povos em nosso país, como também compreender a dinâmica social, econômica, política e cultural dos estados africanos e correlacioná-la com a história do Brasil colonial, imperial e com a história recente.

No Ensino Médio o/a estudante deve compreender que o conhecimento é algo produzido por diversos grupos de diferentes origens e etnias, pois dessa interação se constitui saberes.

Em relação à aprendizagem sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, deve-se educar visando à construção de posturas e respeito à diversidade e ampliar os conhecimentos possibilitando o preparo para o exercício da cidadania. Deve-se, ainda, provocar o fortalecimento de identidade rompendo com imagens negativas contra negros, indígenas e demais grupos historicamente discriminados.

Em todo o currículo do ensino médio devem constar os conteúdos que abordem a temática etnicorracial vistos sobre os diferentes aspectos. Nesse sentido, os facilitadores que compõem a área das **Ciências Humanas e suas Tecnologias** dialogarão com as demais áreas de conhecimento a fim de efetivar os orientativos aqui propostos, visto que

essa área de conhecimento com suas ciências (Sociologia, Filosofia, História, Geografia) constitui-se em um campo frutífero para as discussões e contribuições dos povos africanos e indígenas na formação socioeconômica e cultural de nosso país. É pertinente ressaltar que este elo de conectividade é responsabilidade dos educadores da área de Ciências Humanas, amparados e legitimados pelo PPP e pelo currículo das unidades escolares, enfatizando que estas temáticas perpassam todas áreas do conhecimento e para tanto não isentam os trabalhos de seus facilitadores em suas respectivas ciências.

Nessa perspectiva apresentamos alguns orientativos relativos às ciências para o Ensino Médio no que tange à educação das relações étnicas:

**1. Ciências Humanas e suas Tecnologias:** seu conjunto de disciplinas pode colaborar com a inclusão de conhecimentos referentes a história, cultura e questões sociais, políticas e filosóficas que envolvem as africanidades. Dessa forma:

- **Na Geografia:** Destacar a formação sócio-humana e econômica dos/as negros/as no Brasil e em outros países diaspóricos.
- **Na Sociologia:** Assegurar conhecimentos sobre as relações sociais e os aspectos raciais e de gênero no contexto no comportamento humano.
- **Na Filosofia:** Refletir sobre as construções das ideias racistas, visando desenvolver senso crítico sobre a realidade racial no Brasil e no mundo; e propiciar aprendizagens sobre a visão de mundo presente nas religiões africanas e afro-brasileiras, visando solidificar o respeito às diferentes formas dos povos de relacionar-se com o sagrado.
- **Na História:** Abordar a história da África pré-colonial, compreender a relação Brasil/África, o processo de diáspora e identificar a atual situação de países do continente africano, especialmente depois da 2ª Grande Guerra Mundial.

**2. Ciências das Linguagens e suas tecnologias:** nesta área deve-se apresentar conteúdos referentes ao patrimônio cultural, linguístico, artístico, afro-brasileiro e indígena considerando as variadas formas de contribuições dos grupos étnicos para a música, arte, dança e estética.

- **Arte:** Compreensão da arte negra e indígena como expressão da capacidade intelectual na produção dos bens culturais da humanidade, juntamente com outros povos.
- **Língua Portuguesa e Literatura:** Elementos linguísticos de reminiscência africana e indígena na língua portuguesa. Conhecimento sobre a literatura africana, brasileira e a abordagem do/a negro/a do/a indígena nas obras; e diversidade linguística dos povos africanos e indígenas em território mato-grossense.
- **Educação Física:** Contribuições das culturas afro-ameríndias no que tange a corporeidade, seus desdobramentos e modelos de jogos das etnias a serem abordadas.

**3. Ciência da Natureza e Matemática:** Inserir em diversos momentos dados sobre as desigualdades etnicorraciais, objetivando fundamentação e sensibilização dos/as alunos/as para as relações raciais e étnicas.

- **Matemática:** Atividades que envolvam a utilização dos conhecimentos científicos para o desvelamento das desigualdades raciais e para proposições de intervenções sociais.
- **Biologia:** Desconstrução das afirmações de que as diferenças marcam naturalmente inferioridade ou superioridade de um grupo etnicorracial sobre o outro.
- **Química:** Práticas homeopáticas e alopáticas, transformações de metais e gases pelos africanos e afro-brasileiros e tecnologia social.
- **Física:** Contribuições das sociedades egípcias e mesopotâmicas em relação à contagem estelar (astronomia), aos cálculos das construções das pirâmides e demais saberes.

## As Religiões de matriz africana e o Ensino Religioso escolar

O ensino religioso no Ensino Fundamental deve despertar no/a educando/a o respeito, o reconhecimento de Si e do/a Outro/a de cultura e religião diferente da sua. A inclusão de discussão sobre a importância das religiões de matriz africana deve ser abordada como elemento cultural que nos permite conhecer e interpretar a visão de mundo dos/as africanos/as e como esses elementos estão presentes no comportamento brasileiro.

Tanto na Lei 5.692/71 quanto na 9.394/96, essa disciplina, é de caráter facultativo para o/a aluno/a e obrigatório nos currículos das escolas públicas brasileiras, com um diferencial, enquanto a LDB de 1971, no seu Artigo 7º, Parágrafo Único, afirma que: *O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus*<sup>45</sup>. A Lei 9.394/96 avança ao afirmar em seu artigo 33 que: *O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.*<sup>46</sup>

Tendo como parâmetro esse artigo da LDB de 1996, iniciaremos aqui o movimentar dessas argumentações acerca das religiões de matriz africana e suas influências na formação socioreligiosa do país, visto que deve assegurar nos currículos escolares o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil. Portanto, trazer à tona todo o complexo cultural afro para a sala de aula é uma forma de colocar em prática a Lei Federal 10.639/03.

Partindo do pressuposto de que as religiões de matriz africana têm nos mitos e lendas, transmitidos pelos/as mais velhos/as ligados à comunidade religiosa, através da

<sup>45</sup> Lei de Diretrizes e Base da Educação brasileira de 1971 (LDB 5.592/71).

<sup>46</sup> Lei de Diretrizes e Base da Educação brasileira de 2006 (LDB 9.394/06).

oralidade, sua principal forma de educar e preservar seu arcabouço cultural. O facilitador deverá em alguns momentos da prática em sala de aula utilizar-se dessa temática por muitos silenciada, em especial no que é relativo à concepção de verdade:

No princípio havia uma única verdade no mundo. Entre o Orun (mundo invisível, espiritual) e o Aiyê (mundo natural) existia um grande espelho. Assim tudo que estava no Orun se materializava e se mostrava no Aiyê. Ou seja, tudo que estava no mundo espiritual se refletia exatamente no mundo material. Ninguém tinha a menor dúvida em considerar todos os acontecimentos como verdades. E todo cuidado era pouco para não se quebrar o espelho da Verdade, que ficava bem perto do Orun e bem perto do Aiyê. Neste tempo, vivia no Aiyê uma jovem chamada Mahura, que trabalhava muito, ajudando sua mãe. Ela passava dias inteiros a pilar inhame. Um dia, inadvertidamente, perdendo o controle do movimento ritmado que repetia sem parar, a mão do pilão tocou forte no espelho, que se espatifou pelo mundo. Mahura correu desesperada para se desculpar com Olorum (o Deus Supremo). Qual não foi a surpresa da jovem quando encontrou Olorum calmamente deitado à sombra de um iroko (planta sagrada, guardiã dos terreiros). Olorum ouviu as desculpas de Mahura com toda a atenção, e declarou que, devido à quebra do espelho, a partir daquele dia não existiria mais uma verdade única. E concluiu Olorum: “De hoje em diante, quem encontrar um pedaço de espelho em qualquer parte do mundo já pode saber que está encontrando apenas uma parte da verdade, porque o espelho espelha sempre a imagem do lugar onde ele se encontra”. Portanto, para seguirmos a vontade do Criador, é preciso, antes de tudo, aceitar que somos todos iguais, apesar de nossas diferenças. E que a Verdade não pertence a ninguém. Há um pedacinho dela em cada lugar, em cada crença, dentro de cada um de nós.

Partindo do pressuposto de que não existe verdade única e nem absoluta, não se pode ensinar em nossas escolas apenas pelo parâmetro judaico-cristão, sem levar em conta as contribuições das religiões e crenças afro-ameríndias espalhadas pelo Brasil.

Talvez uma das maiores dificuldades que os/as educadores/as ainda encontram para colocar em prática o artigo 33 da Lei 9.394/96, seja o ranço de uma educação eu-rôcêntrica jesuítica que via na Europa o único centro cultural na formação da brasilidade.

Outra problemática refere-se à formação do/a professor/a, visto que ainda hoje qualquer educador/a pode ministrar aulas de Ensino Religioso nas escolas públicas. Essa disciplina, de suma importância para a formação de cidadão/a crítico/a, consciente e criativo/a, deve ser ministrada por educadores/as com formação específica, caso contrário essa continuará servindo como sempre serviu para proselitismos religiosos ou como penduricalhos educacionais sem nenhuma função lógica no currículo escolar.

Da mesma maneira que os conhecimentos são diversos, as concepções religiosas também são. Com isso, outros universos devem ser abordados em sala de aula e não apenas o judaico-cristão.

Se pensarmos que, junto com os mais de seis milhões de africanos que entraram no Brasil, através do brutal sistema de escravagismo, entraram também formas diversas de conceber o universo, notaremos a riqueza que trouxeram consigo e, de uma maneira ou outra, souberam guardar, mesmo com toda opressão que sofreram durante séculos em que a escravidão perdurou em nosso país.

*A religião é uma importante referência da identidade. Governa a vida espiritual dos indivíduos e mantém, na ordem do particular, um conjunto de práticas e deveres.*<sup>47</sup> Como ignorar o arcabouço cultural afro-brasileiro no que se refere à religião e religiosidade, visto que uma das maiores conquistas do nosso tempo é o reconhecimento da cultura<sup>48</sup>. Silenciar acerca dos atributos das religiões africanas e suas contribuições na formação da nossa cultura e história dos/as negro/a é negar aos nossos/as educandos/as o direito ao respeito e à coexistência com o diferente.

A educação deve contribuir para a formação de seres humanos que consigam perceber que é no diálogo com as diferenças que avança-se em direção a uma sociedade equilibrada, contribui-se também para a formação de cidadãos/ãs que ponderam e não julgam que seus valores eticorreligiosos sejam superiores ou inferiores a/os do/a outro/a simplesmente por ser diferentes. *É indiscutível que os currículos devam refletir as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da nação e cultura brasileira. Omitir essas contribuições, ou não reconhecê-las na sua totalidade, é uma forma de discriminá-las.*<sup>49</sup>

Diante das multiplicidades de culturas e tradições religiosas, a disciplina Ensino Religioso no Ensino Fundamental deve buscar, através do estudo do fenômeno religioso, desencadear diálogo entre educandos/as e educadores/as para a compreensão do ser humano no mundo, pois contribuir para que os/as alunos/as aprendam a dialogar criteriosamente e com criticidade é uma das grandes finalidades dessa disciplina no currículo do Ensino Fundamental. O diálogo deve ser construído a partir do diferente (o/a outro/a) em reverência ao mesmo Transcendente (Deus) presente no/a outro/a de modo diferente, na certeza, na clareza de que **DEUS é UM e MAIS**<sup>50</sup>.

E se Deus é Um e Mais, por que não educar crianças, adolescentes, jovens e adultos para conhecerem e respeitarem as diferentes maneiras de se relacionar com o transcendente, assim como os diferentes nomes usados para esse Ser Supremo?

Educar tendo a certeza de que apenas o universo de valores judaico-cristãos é o eixo norteador das Verdades é querer silenciar as variadas maneiras de perceber a inter-relação que povos que habitam a América e a África têm com o Universo sobrenatural. É não contribuir para despertar em nossos/as educandos/as consciência crítica e reflexiva da existência de outros religares, como também é colaborar para formar cidadãos/ãs unilaterais que veem apenas no seu universo religioso logicidade que interliga seres terrenos ao Ser Transcendental. E, *com relação ao continente africano, [...] a desinformação é completa e o silêncio é perturbador. O silêncio diz muita coisa: historicamente, o continente é visto invariavelmente [apenas] como fornecedor de escravos.*<sup>51</sup>

<sup>47</sup> Jacques d'Adesky. *Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. Pallas. Rio de Janeiro, 2005. pág. 31.

<sup>48</sup> Maria José Rocha, e Selma Pantoja, (org). *Rompendo silêncios: História da África nos currículos da educação básica*. DP Comunicações Ltda. Brasília DF, 2004. pág. 9.

<sup>49</sup> Maria José Rocha, e Selma Pantoja, Idem. Op. Cit. pág. 10.

<sup>50</sup> Ensino Religioso – Capacitação para um novo milênio: Ensino Religioso e Conhecimento Religioso (Caderno 3). Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Brasília-DF. s/d . pág. 21.

<sup>51</sup> Maria José Rocha, e Selma Pantoja, Idem. Op. Cit. pág. 18.

Alguns contrassensos ainda são perpetuados na atualidade sobre o Transcendente africano no Brasil, entre os quais afirmar que os Orixás, Inkices e Vodus são deuses. Portanto, os praticantes das religiões de matriz africana são politeístas. É de bom alvitre que esse absurdo seja reparado em sala de aula, pois como afirma Botelho: *O candomblé [e outras religiões de matriz africana] é uma religião monoteísta. Olodumaré – o Supremo Criador do Universo – é auxiliado no grande projeto de perpetuação da humanidade pelas divindades do panteon iorubá – os orixás.*<sup>52</sup>

É salutar registrar que os/as negros/as que aportaram na América e consecutivamente no Brasil eram oriundos/as de variadas partes da África. A terminologia Orixá, à qual estamos mais familiarizados, deve-se à popularização da cultura iorubana entre nós, pois os mais famosos e mais tradicionais templos africanos são procedentes dessa cultura. Iorubas são povos

originários da África Ocidental, das terras hoje nomeadas Nigéria, Benim ('ex. Daomé') e Togo. [...] Subdivididos em queto, ijexá, egbá, etc., os jejes (ewe ou fon) e os fanti-ashanti. Os sudaneses inslamizadas, tais como os hauças, tapas, peuls, fulas e mandigas, se concentraram nas regiões açucareiras da Bahia e Pernambuco.<sup>53</sup>

Apesar de se diferenciarem no que se refere à nomenclatura, as divindades, no universo africano, converge para a mesma função ou missão para com este mundo, ou seja, regem e fazem a ligação dos homens e mulheres ao Ser Transcendente (Olorum, Olodumaré, Zambi e outros.), e consideradas ministros da corte real do Ser Supremo, representado pelos quatro elementos da natureza: Ar, Água, Terra e Fogo.

Esse Ser Supremo, para não deixar os seres vivos abandonados neste mundo, enviou um ministro especial para servir de mediador entre o mundo dos viventes (o Aiyê, dos povos Iorubás) e o mundo celeste (o Orun, dos povos Iorubás). Este ser ou energia é Exu (para o Iorubá), Legbá (para os Bantos) que intermedeia a comunicação entre o mundo dos seres viventes com o mundo dos Orixás, Inkices e Vodus.

Pensar um Ensino Religioso sem proselitismos e que contribua com a formação de seres humanos que respeitem as diferenças e o diferente é preocupar-se com o futuro da própria nação brasileira, que deve orientar-se para a grandeza das contribuições das várias culturas que formaram este país.

Se insistirmos em não querer compreender o universo das religiões de matriz africana e suas influências na formação da brasilidade, cairemos no engodo de continuar dando explicações errôneas e equivocadas ou ainda nem dar explicação nenhuma, partindo dos nossos próprios juízos de valor sobre formas tão diversas com as quais estamos habituados, pois o diferente incomoda.

Voltando à lenda de criação da Terra, segundo uma mitologia Iorubá, Exu sugeriu que se sacrificassem pombos para a purificação do futuro espaço terrestre. Como falar

<sup>52</sup> Denise Botelho. *Religiosidade afro-brasileira: a experiência do Candomblé*. In: *Educação, Africanidades, Brasil*. CEAD/UnB. 2006. pág. 135

<sup>53</sup> Ensino Religioso-Capacitação para um novo milênio: O fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz africana (Caderno 7) Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Brasília-DF. S/d. pág. 9

sobre a importância do sacrifício animal e das oferendas para as religiões africanas sem, contudo, querer julgar se estão certos ou errados, se esse ato é primitivo ou não? Como falar em transe, banhos de ervas e benzeduras, entre outras coisas tão comuns a essas religiões sem emitir juízo de valor?

## Algumas Considerações sobre as Religiões dos Orixás, Inkices e Vodus

As religiões que os/as africanos/as trouxeram com o processo de diáspora para a América e o Brasil tomaram variadas conotações e denominações, conforme a região. No sul do Brasil, a religião dos Orixás, Inkices e Vodus denomina-se Batuque; em algumas partes no Nordeste é denominada de Xangô, Tarencô ou Xambá; no Maranhão é chamada de Tambor; e em Minas, na Bahia e região Centro-oeste e Sudeste, de Candomblé.

Na essência dessas religiões existe a convergência na crença de que os Orixás, Inkices e Vodus regem o plano terreno em nome do Ser Transcendente, denominado de Olorum, Zambi, Olodumaré ou Olofim, e que os Orixás, Inkices e Vodus momentaneamente visitam a Terra, através do transe iniciático dos/as iaôs. Portanto:

No Candomblé e nas outras religiões, mais próximas do contexto afro, manifestam-se – e não incorporam-se – os Orixás, Vodus e Inkices, que são forças da natureza, elementais e ancestrais divinizadas, que, apesar de sua vida terrena, se tornam *araorum* (habitantes do Orum) e partes do próprio Deus<sup>54</sup>.

Nesse processo de manifestação no corpo e mente do/a iaô, os Orixás, Inkices e Vodus, com suas danças e trajes sagrados, trazem boas energias ao plano terreno e para a comunidade-terreiro que os invocou. Sendo as religiões africanas eminentemente comunitárias, a presença dos Orixás, Inkices e Vodus, através dos transe dos iniciados, é uma forma de trazer o bem-estar à comunidade expressa na concepção de vida e de universo. O que importa é o bem-estar da comunidade, reflexo do equilíbrio de cada um dos membros que dela participam, por isso é necessário que os sacerdotes, sacerdotisas e os demais iniciados/as na comunidade religiosa tenham profundo conhecimento da realidade social em que vivem, senão como fazer manter o bem-estar da comunidade?<sup>55</sup>.

Os candomblés [e outras religiões de matriz africana] serviram e servem para a preservação da herança religiosa e cultural africana, sempre atuantes na luta do povo negro, resistindo à dominação e à exclusão, buscando um espaço de valorização da particularidade negra no patrimônio cultural brasileiro.<sup>56</sup>

É na comunidade-terreiro que essa cultura é preservada como parte integrante do contexto cultural-religioso do Brasil e cabe aos/as educadores/as conhecer e trazer para

<sup>54</sup> Ensino Religioso-Capacitação para um novo milênio: O fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz africana (Caderno 7) Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Brasília-DF. S/d. pág. 15.

<sup>55</sup> Eduardo David de Oliveira. *Cosmovisão Africana no Brasil Elementos para uma filosofia afro-descendente* IPAD. Curitiba – PR, 2006. pág. 67.

<sup>56</sup> Denise Botelho. *Religiosidade afro-brasileira: a experiência do Candomblé*. In: *Educação, Africanidades, Brasil*. CEAD/UnB. 2006.pág. 135

o contexto de sala de aula esses valores tão ricos transmitidos de geração a geração através da oralidade pelos anciãos/ãs dos templos-comunidades.

Nas religiões de matrizes africanas os/as ancião/ãs são considerados verdadeiros/as bibliotecas vivas, pois o tempo fez com que acumulassem conhecimentos e vivências, que devem ser transmitidos aos mais novos pelo exercício do diálogo. Também é através dos mitos, lendas e contos que esse diálogo materializa-se para educar os/as que estão começando a viver para os Orixás, Inkices e Vodus. Guardar os conhecimentos para si é uma forma de distanciar-se dos Orixás. O conhecimento que se aprende deve ser passado aos mais novos, pois o processo de iniciação marca a morte de uma vida para nascer na comunidade-terreiro. Um dos maiores valores que se acumula é o conhecimento que o tempo e a vivência comunitária podem trazer.

A comunidade-terreiro, ao mesmo tempo que é um templo, também é uma escola, pois é o lugar onde se educa para a nova família que o/a iniciado/a na religião dos Orixás, Inkices e Vodus passam a ter. Os mais novos devem respeito a todos os mais velhos, pois:

Na família de santo todos são pais (pai e mãe-de-santo, pai e mãe pequenos, pai-ogam) filhos, irmãos (egbomes, irmãos mais velhos em Yorubá, tios, etc.) e onde a idade iniciática, e não a cronológica, determina a hierarquia e os mais antigos – pelos conhecimentos que devem transmitir – têm a reverência da comunidade<sup>57</sup>.

É também nessa nova realidade que o/a iniciado/a toma consciência e aprende a perceber que as religiões de matriz africana são patriarcais, existe uma equidade entre os gêneros e orientação sexual, pois, de acordo com essa cultura, o Ser Transcendente necessitou de auxílio dos Orixás masculinos e femininos no ato de edificar a Terra. O poder de homens e mulheres complementa-se, já que as divindades dividem-se em masculinas, femininas e andróginas e o princípio da complementaridade e do respeito à diferença entre os gêneros se torna salutar, uma vez que em todo mito de origem e em toda significação cosmológica as figuras masculina e feminina estão presentes, se não equitativamente, pelo menos de modo complementar. Sobre isso, assim diz uma lenda lorubana:

Logo que o mundo foi criado, todos os orixás vieram para a Terra e começaram a tomar decisões e dividir encargos entre eles, em conciliábulos dos quais somente os homens podiam participar. Oxum não se conformava com essa situação. Ressentida pela exclusão, ela vingou-se dos orixás masculinos. Condenou todas as mulheres à esterilidade, de sorte que qualquer iniciativa masculina no sentido da fertilidade era fadada ao fracasso. Por isso, os homens foram consultar Olodumaré. Estavam muito alarmados e não sabiam o que fazer sem filhos para criar, nem herdeiros para quem deixar suas posses, e sem novos braços para criar novas riquezas e fazer as guerras e sem descendentes para não deixar morrer suas memórias. Olodumaré soube então que Oxum fora excluída das reuniões. Ele aconselhou os orixás a convidá-la, e às outras mulheres, pois sem Oxum e seu poder sobre a fertilidade nada poderia ir adiante. Os orixás seguiram os sábios conselhos de Olodumaré e assim suas iniciativas voltaram a ter sucesso. As mulheres tornaram a gerar filhos e a vida na Terra prosperou<sup>58</sup>.

<sup>57</sup> Ensino Religioso-Capacitação para um novo milênio: O fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz africana (Caderno 7) Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Brasília-DF. S/d. pág. 16.

<sup>58</sup> Reginaldo Prandi. *Mitologia dos Orixás*. Cia das Letras. São Paulo – SP, 2001. pág. 145

Nota-se, com essa lenda, o princípio da complementaridade entre os gêneros que favorece a inclusão e não a exclusão, como também demonstra que isso é essencial para o bem-estar da organização da vida e da produção na comunidade. Se quem governa é o homem, é inquestionável que quem dá a legitimidade a esse poder é a mulher. É nesse processo administrativo que se dá o equilíbrio de toda a comunidade-terreiro.

Verdadeiras matronas e guardiãs do mundo sagrado, educadoras e mães de todos/as que abraçaram a cultura dos Orixás, Inkices e Vodus, elas têm papéis decisivos e importantes em um templo, e muitos rituais só podem ser feitos com sua presença e participação efetiva. Inclusive em terreiros mais tradicionais só elas podem receber os orixás através do transe, *em uma relação simbiótica de intimidade com as divindades, e por serem constituídas do mistério de gerar a vida é que poderiam receber o mistério insondável dos “santos”*<sup>59</sup>.

Como guardiãs e guardiões do mundo sagrado, as lalorixás e os babalorixás educam os/as iniciados/as para compreender os desígnios dos ministros de Olorum e seus planos neste mundo para cada um/a dos seus/suas filhos/as. Através do oráculo de Ifá ou da prática divinatória dos búzios (Jogo de búzios) comunicam-se com o mundo dos Orixás. Essa prática faz com que homens e mulheres busquem o equilíbrio entre este mundo e o dos Orixás, Inkices e Vodus, equilíbrio restaurado através de banhos de ervas, oferendas e muitas vezes através de sacrifício de alguns animais (aves ou quadrúpedes).

As ervas são de extrema importância para as religiões de matriz africana, pois é delas que é retirado o sangue verde (sumo) que irá preparar muitos banhos e unguentos úteis na busca do equilíbrio entre o corpo terreno e o mundo celeste, por serem algumas ervas sagradas e portadoras de axé. O Axé é a força vital que cada um de nós recebe ao nascer e que se deve renovar, na busca de uma vida terrena tranquila e feliz.

Nas manifestações religiosas africanas:

O “sangue” – portador do Axé – que deverá ser oferecido, em primeiro lugar, pertença ele ao reino animal, vegetal ou mineral. Sem axé a existência estaria paralisada e desprovida de toda possibilidade de realização. É o princípio que torna o processo vital<sup>60</sup>.

Decorre daí o pormenor da importância, da consciência ecológica e da luta pela preservação do meio ambiente como parte integrante da educação dos/as praticantes das religiões africanas, uma vez que, sem a natureza, não há ervas sagradas, como também não há espaço para se fazer as oferendas, visto que muitas delas são feitas em matas e florestas.

Com uma maneira própria de viver na sociedade brasileira, os membros das comunidades-terreiros não ratificam a separação binária homem-natureza ou natureza-cultura. Ao contrário, o ser humano é natureza e forma com ela um elo indissociável, e numa relação dialética entre humanos e outros seres da natureza o processo de socialização dentro de um contexto ecológico<sup>61</sup>.

<sup>59</sup> Eduardo David de Oliveira. *Cosmovisão Africana no Brasil Elementos para uma filosofia afro-descendente* IPAD. Curitiba – PR, 2006. pág. 96.

<sup>60</sup> Ensino Religioso-Capacitação para um novo milênio: O fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz africana (Caderno 7) Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Brasília-DF. S/d. pág. 25.

<sup>61</sup> Eduardo David de Oliveira. Idem. Op.Cit pág. 101.

Outra maneira de buscar o equilíbrio do axé é através de sacrifícios de alguns animais, prática muito criticada pelos leigos das religiões africanas. O sangue de algumas aves e de alguns quadrúpedes é, dentro dessa cultura, portador de energias e deve ser oferecido às forças da natureza como medida de equilíbrio e de axé pessoal.

Não cabe ao educador/a entrar na discussão de ser certa ou errada essa prática, o indispensável é respeitar e saber compreender a cultura de um povo. O que importa é perceber nessas religiões, através de seus templos, sacerdotes e sacerdotisas, pessoas que lutam para preservar uma cultura milenar, mais antiga que o judaísmo e o cristianismo, visto que as formas religiosas africanas remontam à pré-história da humanidade. Conta-se que *Naná e Obaluaye já eram cultuados no Continente Africano, na Idade da Pedra. Por isso, quando se sacrificam animais para eles, não se pode usar faca, pois só na Era de Ogum é que se descobriu o ferro*<sup>62</sup>.

Desprezar esse arcabouço de práticas culturais por preconceito ou por desconhecimento é desprezar parte da história da humanidade, como também é não buscar as riquezas da formação sócio-histórico-religiosa de povos que, trasladados à força para a América, continuam umbilicalmente unidos ao seu continente de origem, através das práticas e de suas religiosidades.

## **A mestiçagem cultural e o advento do Culto de Umbanda no Brasil**

A Umbanda também tem suas raízes na África, porém não pode ser vista como um substrato ou apêndice de outras religiões de matriz africana no Brasil. Ela surge como culto no início no século XX, porém, desde a chegada dos negros angolanos, já se percebe a presença das manifestações religiosas que dariam mais tarde a conotação a essa religião.

Os bantos habitavam o sul da África e foram os primeiros negros a ser escravizados no Brasil. Essa cultura, da qual os angolas são oriundos, trouxe o seu chefe espiritual que se intitulava Tata de Embaida, o segundo nome transformando-se mais tarde na Umbanda.<sup>63</sup> Muitos estudiosos creem vir daí a denominação usada para designar o culto de Umbanda espalhado hoje praticamente por todo o Brasil.

Os bantos acreditavam que os espíritos dos mortos poderiam, através da possessão mediúnica, voltar à Terra para confortar os vivos. Essa cultura encontra solo fértil no Brasil, pois os nossos indígenas também tinham essa crença. Num primeiro momento, com a pajelança ameríndia e com o Catolicismo popular, haverá um sincretismo e mais tarde a doutrina kardecista também será aproveitada no processo de formação do culto de Umbanda na primeira década do século XX. Olhando por esse aspecto, a Umbanda agrega elementos culturais variados e constitui uma religião com diversos elementos de miscigenação (africanos, indígenas, católicos, espíritas e ocultistas). Teve sua maior expressão no Rio de Janeiro, de onde se irradiou para os estados de Minas Gerais e São Paulo e mais tarde para outros estados. Pode-se afirmar que atualmente a Umbanda está em todos os lugares do país.

<sup>62</sup> Ensino Religioso. (Caderno 7) Idem. Op.Cit. pág. 31

<sup>63</sup> Ensino Religioso. (Caderno 7) Idem. Op.Cit. pág. 30

Mesmo tendo uma raiz vinda do continente africano, a *grande diferença (teológica) entre a Umbanda e essas outras religiões de matriz afro está em que na primeira há incorporação (processo mediúnico da possessão espiritual) de espíritos desencarnados*<sup>64</sup>. Já nas outras religiões de raiz africana os Orixás não se incorporam nos corpos dos iniciados, se manifestam como já foi analisado anteriormente.

Convém lembrar que não foi a Umbanda o único culto nascido a partir dessa simbiose cultural. Dessa mestiçagem religiosa advêm também o Omolocô, o Catimbó, a Quimbanda e o Candomblé de Caboclo. Porém, privilegiou-se o culto de Umbanda para análise, por ser mais difundido entre nós.

O culto de Umbanda baseia-se na existência de um Deus, único, incognoscível, criador, onipresente, que é a origem de todas as vibrações, e tem em Jesus, o Cristo, sincretizado como Oxalá, o modelo de perfeição e conduta que se busca alcançar. Os umbandistas veem nos Orixás vibrações universais que regem o plano terreno, como ainda na existência de entidades espirituais em processo evolutivo buscando aperfeiçoamento. Admitem reencarnação e a lei cármica de causa e efeito e na prática da mediunidade sob as mais variadas apresentações, tipos e modalidades. Têm na prática da caridade material e espiritual o meio de evolução e aperfeiçoamento do espírito. Acreditam que o ser humano vive num campo de vibrações que influem em sua vida e que essas vibrações podem ser manipuladas, quer para o seu próprio bem ou para o seu próprio mal<sup>65</sup>. A Umbanda, nascida e praticada no Brasil, com a fusão de várias religiões, apesar da origem africanista, não tem similar, nem mesmo na África.

## Algumas Considerações

Iniciaremos estas considerações com uma citação, profundamente oportuna para este momento:

Os Orixás tiveram que migrar juntamente com seus protegidos. (...) Só algumas dezenas deles desembarcaram na terra brasilis. Além disso, como todo migrante em luta pela sobrevivência, os orixás tiveram de dialogar com as cortes celestes estrangeiras e fazer algumas concessões. Primeiro tiveram de se entender com as divindades indígenas. Não foi difícil; estavam todos no “mesmo barco”, e isso logo deu à luz a riqueza das pajelanças e catimbós. Outro diálogo muito rico verificou-se entre as várias tradições africanas (bantus, iorubás...) Irmanadas (...) chegaram à síntese original representada pelo Candomblé. Os Orixás se acomodaram à diversa proveniência geográfico-cultural de seus filhos (...) e aceitaram algumas adaptações e recriações forjadas no desterro. Por fim, e se não já bastassem essas peripécias, ainda tiveram os orixás que se esconder debaixo de nomes e estátuas dos santos católicos dos opressores<sup>66</sup>.

<sup>64</sup> Ensino Religioso.(Caderno 7) Idem. Op.Cit. pág. 30

<sup>65</sup> [www.umbanda.uol.com.br/mestres](http://www.umbanda.uol.com.br/mestres).

<sup>66</sup> Ensino Religioso.(Caderno 7) Idem. Op.Cit. pág. 13

As religiões de matriz africana tiveram que se adaptar às realidades para onde eram enviados seus fiéis.

Em consequência do processo econômico escravocrata, tais religiões espalharam-se por todos os cantos do Brasil e sofreram mudanças para adaptar-se à nova realidade, porém de uma forma geral é possível afirmar que o culto aos ancestrais divinizados, resguardadas algumas diferenças, é o mesmo que existe na África.

Em se tratando do culto de Umbanda, os estudiosos são unânimes em afirmar que não existe na África nada que se assemelhe a esse culto no Brasil. Enquanto as outras religiões vindas da África e aqui adaptadas buscam, nesse continente, uma ligação umbilical, os praticantes do culto de Umbanda preferem lentamente distanciar-se daquele continente. Muitas comunidades-terreiros de culto umbandista, buscando distanciar-se de sua raiz afro, passaram a repudiar as oferendas e os sacrifícios de animais como forma de buscar o equilíbrio do axé, seja pessoal ou comunitário. Mesmo com esse distanciamento de suas origens, os umbandistas afirmam, com convicção, que os orixás regem o mundo e os destinos dos seres humanos. Esse é o ponto de convergência entre esse culto e outras religiões de matriz africana.

Enfim, o objetivo destes escritos foi destacar tais cultos como parte integrante e fundamental para compreender a trajetória do/a negro/a em nosso país e sua contribuição na formação sócio-religiosa de nossa nação. Para observar e compreender a dinâmica dessas religiões é fundamental discutir a pluralidade cultural brasileira, bem como sua importância na busca de uma sociedade que respeite os variados valores religiosos que contribuíram no passado e presente para a multiplicidade de valores ético, moral, cultural e religioso.

## BIBLIOGRAFIA

BARCELLOS, César Mario. **Os Orixás e o sagrado da vida: Lógica, Mitologia e Ecologia**. Pallas: Rio de Janeiro-RJ, 1995, 2ª Ed.

BARRETO FILHO, Henyo Trindade. **“Sociedades Indígenas: Diversidade cultural contemporânea no Brasil”**. Brasília. FUNAI/CEDOC. 1996 (Série Brasil indígena).

BRASIL, 1 e 2/SECRETARIA de Educação a Distância da Educação Fundamental. **ÍNDIOS DO BRASIL**, Brasília: MEC; SEED: SEF, 2001.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1824**. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_3/constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/constituicao).

CÁCERES, Florisval. **História Geral**. Moderna. São Paulo – SP. 1988.

CANAU, V.M.F. **Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma aproximação**. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, nº 79, 2002. págs. 125-161.

CANEN, A. **Relações Raciais e Currículo: reflexões a partir do multiculturalismo**. In: de Oliveira, Iolanda (org.), *Cadernos PENESB*, 2001.

CANEN, Ana e outros. **Pesquisando Multiculturalismo e Educação: O que dizem as Cartilhas Diversidade Religiosa e Direitos Humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, (Livro 3 e 7) Brasília-DF, 2004.

CORRAZZA, Sandra Mara. **Planejamento de Ensino Como Estratégia de Política Cultural**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org). *Currículo: Questões Atuais*. Campinas: Papirus, 1997, págs. 103-143.

CUNHA Jr, Henrique. **Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes**. In: Lima, Ivan Costa et. al. (orgs) *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis, Nº 6, Núcleo de Estudos Negros/ NEN, 1999.

CUNHA, P. M. C. da. **Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola**. In: *Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

D’ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. Pallas: Rio de Janeiro-RJ, 2005.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Da Teoria à prática**. Campinas, São Paulo: Ed. Papirus, 2001 - BOTELHO, Denise. **Religiosidade afro-brasileira: a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira de 1971**. [www.siau.edunet.sp.gov.br](http://www.siau.edunet.sp.gov.br)

DEL PRIORI, Mary. **“O papel branco, a infância e os jesuítas na Colônia”**. In: *História da Criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. **A criança negra no Brasil**. In: Marco A Pamplona (org). *Escravidão, Exclusão e Cidadania*. Rio de Janeiro: Acces, 2001.

*Dissertações e Teses*. **Caxambu: 23.ª Reunião Anual da ANPEd, setembro de 2000**.

**Experiência do Candomblé.** In: Educação, Africanidades, *Brasil*. CEAD/UnB. 2006.

FERNANDES, Joana. “Índio – Esse nosso desconhecido”. Cuiabá: EdUFMT, 1993.

GRIGNON, Claude. **Cultura Dominante, Cultura Escolar e Multiculturalismo Popular.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, págs. 178-189.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para as mudanças e incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNQUEIRA, Carmem. “**Antropologia Indígena:** uma introdução, história dos povos indígenas no Brasil”. São Paulo, : EDUC, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira de 1996.** [www.siau.edunet.sp.gov.br](http://www.siau.edunet.sp.gov.br)

LIMA, Mônica. Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. **Cadernos Penesb/UFF:** 2005.

\_\_\_\_\_. **Como os tantãs na floresta: Reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil.** In: Saberes e fazeres, v.1: modos de ver / ordenação do projeto Ana Paula Brandão. A cor da Cultura - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, A.F.B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação.** nº 1\_\_\_\_\_. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: (org).Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2001b, págs. 81-96. 8, 2001a. págs. 65-81.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. **Cultos aos Orixás, Vodun e Ancestrais nas Religiões Afro-brasileiras.** Pallas: Rio de Janeiro-RJ, 2004.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. (Org) **Candomblé Religião de Corpo e Alma: Tipos psicológicos nas religiões afro-brasileiros.** Pallas: Rio de Janeiro-RJ, 2004.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão Africana no Brasil - Elementos para uma filosofia afro-descendente.** IPAD: Curitiba-PR, 2006.

OLIVEIRA, I. (cord.) **Relações raciais no Brasil: alguns determinantes.** Niterói: intertexto, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de e FREIRE, Carlos Augusto da Rocha - **A Presença Indígena na Formação do Brasil** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro:** Umbanda e Sociedade brasileira. Brasiliense, São Paulo, 1999.

PORTELA, Fernando & MINDLIN, Betty. **“A Questão do Índio”**. São Paulo, Ed. Ática, 2005.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. Cia das Letras. São Paulo-SP, 2001.

PRESTES, Miriam. **Umbanda: crença, saber e prática**. Pallas: Rio de Janeiro-RJ, 1997.

RIZZINI, Irma. (org.) **Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil**: cenas da Colônia, do Império e da República. Rio de Janeiro: USU, Ed. Universitária. 2000.

ROCHA, Maria José e PANDOJA, Selma (org). **Rompendo silêncios**: História da África nos currículos da educação básica. DP Comunicações Ltda. Brasília-DF, 2004.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações etnicorraciais**: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SÁ Junior, Mario Teixeira de. **A invenção da alva nação umbandista**: A relação entre a produção historiográfica brasileira e a sua influência na produção dos intelectuais da Umbanda (1840-1960). Dissertação. UFMS. Dourados-MS, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo**. In: SANTOS, Juana Elbein. *Os nagô e a morte*. Vozes: Petrópolis-RJ, 2002.

SANTOS, Marli P. dos S. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

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. Eliane Costa. **Contribuição da África e das Africanidades Brasileiras no Ensino e Aprendizagem da Educação Matemática**: aporte para uma etnomatemática. mimeo. 2007.

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.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na Sala de Aula**. 3ª Ed., 248 pags. Editora Vozes.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias dos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, págs.158-189.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda**: Caminhos da devoção brasileira. Ática, São Paulo-SP. 1994.

SOUZA, Ana Lúcia Silva [et al...]. **O que os brinquedos estão falando?** Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

***A invenção das novas formas de sociabilidade – Viver na fronteira significa ter que inventar tudo, ou quase tudo, incluindo o próprio ato de inventar. Viver na fronteira significa converter o mundo numa questão pessoal, assumir uma espécie de responsabilidade pessoal que cria uma transparência total entre os atos e as suas consequências. Na fronteira, vive-se a sensação de estar a participar na criação de um novo mundo.***

*Boaventura S. Santos*

## Apresentação

Este documento tem como objetivo apontar orientações curriculares na construção das práticas pedagógicas da Educação no/do Campo, contextualizadas em aspectos históricos da questão agrária brasileira e do processo constitutivo da Educação do Campo no Brasil e no estado de Mato Grosso.

A proposta, portanto, tem como foco a compreensão de que a Escola do Campo tem uma profunda relação entre agricultura e vida camponesa. Este entrelaçamento contribui para a melhoria e condições favoráveis da vida e das realidades que vivem os povos do campo. Coadunando com tais percepções, acredita-se que seja preciso construir uma Escola a partir da realidade dos sujeitos, que esteja ligada à vida, mergulhada no espaço+tempo desses povos, ressignificando valores com respeito à diversidade, com a finalidade de contribuir para transformar o contexto sócio-histórico, social e cultural.

A construção dos projetos político-pedagógicos das Escolas do Campo, nesta perspectiva, representa possibilidade de múltiplas aprendizagens, pois permite diálogo entre os saberes diversos e as ciências. A Escola do Campo, assim entendida e construída, não se restringirá apenas a um espaço físico, onde se teoriza, mas torna-se um centro dinâmico, de irradiação, de reflexão e de práxis, ações que contribuem para a ressignificação de valores, de identidade e de pertencimento. Processos que fortalecem o entendimento do processo inconcluso pelo qual veicula o ser humano no mundo, contribuindo para a construção efetiva do que é ser Humano em uma sociedade mecanizada. Tais reflexões induzem às práticas construtivas, as quais geram o protagonismo, a autossustentabilidade e a solidariedade.

Portanto, vale ressaltar que o documento é uma proposta constituinte da política de Educação do Campo de Mato Grosso, que prima pelo respeito e pela visibilidade dos educadores/educandos, permitindo que, a partir de suas experiências, sejam tecidas práticas educacionais que contemplem e valorizem os diferentes contextos cotidianos e educacionais. As proposições descritas neste documento ancoram-se nas percepções educativas de Paulo Freire (1994, 1996, 1999), Boaventura S. Santos (2000, 2001), Humberto Maturana (2009), Miguel Gonzales Arroyo (2000), Rosely Caldart (2005), José de Souza Martins (2008), Gutierrez e Cruz Prado (1998), Monica Molina (1999), entre outros, autores que percebem que as relações interpessoais e ambientais estão intrínsecas às questões educacionais, principalmente no que concerne à Educação no e do Campo.

Para a construção desta prática educativa o educador e o educando precisam ser protagonistas, pois é a partir de seus desafios e esperanças que se pode construir propostas educacionais que se enlaçam, não por suas carências e fracassos, mas pelo desejo de projetar sonhos ancorados no gosto pela busca da igualdade construída nas diferenças e nos conflitos. Dessa maneira, almejamos parcerias com seres humanos que obedecem apenas ao poder criador da vida, transbordante, excessivo de teias construtivas de recriações e aprendizagens. Porém, vale ressaltar

que são propositivas que só podem fazer parte da “realidade”, com o poder inventivo e criativo daqueles que acreditam na utopia e no poder de “ser mais”, descrito pelo exímio educador Paulo Freire (1996). Para tanto, sugerimos o trabalho com “Temáticas Pedagógicas”, destacando que se trata de proposituras entreabertas, que se entrelaçam às teorias supracitadas, dialogam com as diferentes áreas de conhecimentos e modalidades de ensino e possibilitam voos pedagógicos aos educadores comprometidos e ousados.

## **A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO<sup>67</sup> NO BRASIL**

---

<sup>67</sup> “Utilizar-se-à a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural... Quer-se ajudar a construir escola do campo, ou seja, escola com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. (Kolling, et al, 1999. 26.29).

*Não posso continuar sendo humano se faço  
desaparecer em mim a esperança.*

**Paulo Freire**



Escola do Campo em Colniza - SEDUC/MT

A compreensão da história da Educação do Campo no Brasil está vinculada à história agrária brasileira, pois foi a partir desse processo de luta pelo acesso à terra que se vislumbrou uma nova modalidade de ensino aos povos do campo. Portanto, apresentamos um breve percurso histórico das leis que regem o processo da reforma agrária, como substrato da propositura de uma luta da Educação no/do Campo com a intencionalidade de situá-la neste contexto.

A Lei Nº 601, de 18 de setembro de 1850, também conhecida como *Lei de Terras*, e o Decreto Nº 1.318, de 30 de janeiro de 1854, conhecido como *Regulamento da Lei de Terras*, vigoraram no Brasil até 1964, sem alterações significativas, salvo a decorrente da opção federalista da Constituição de 1891, que deve ser referida, uma vez que transferiu parcela significativa das terras devolutas da União para os Estados-membros.

No final do século XIX e meados do XX podemos identificar uma série de movimentos de cunho popular, que tiveram na religiosidade um elemento importante, contestando a ocupação hegemônica no Brasil, qual seja, a grande propriedade. Cumprem destacar naquele contexto Canudos, Contestado e os *mucker*, entre outros, de tal sorte que a organização fundiária brasileira nunca foi tão harmônica quanto a elite proprietária afirma até hoje.

O período compreendido entre as décadas de 30 e 60 do século passado pode ser identificado como crítico, haja vista que estávamos diante de uma contestação sistematizada e orgânica do latifúndio, já não mais pautada pelo messianismo. Temos a emergência de uma série de movimentos sociais no campo, merecendo destaque as Ligas Camponesas, no Nordeste, o Master (Movimentos dos Agricultores Sem-Terra), oriundo do PTB no Rio Grande do Sul, as organizações de posseiros no sudeste do Paraná e a organização de pequenos proprietários e posseiros no território de Trombas e Formoso, no estado de Goiás, sob a liderança do Partido Comunista Brasileiro – PCB. (MARTINS, 1986, b, pág. 67 e seguintes).

Diante da intensidade dos conflitos e da incapacidade do Estado em controlar a sociedade civil, acabou por ganhar visibilidade à bandeira da reforma agrária. Merece referência, ainda, a promulgação do *Estatuto do Trabalhador Rural* pela Lei Nº 4.914/63, proposta pelo então presidente João Goulart, que regulava as relações de trabalho no campo, que até o momento não eram contempladas pela legislação trabalhista.

Durante o período descrito, o único avanço legislativo que tivemos foi a Constituição de 1934, que, no seu artigo 113, § 17, assegurava o direito de propriedade, condicionando-o ao cumprimento de sua função social<sup>68</sup>, uma inovação significativa para o período. É importante referir que esse dispositivo foi suprimido da Constituição de 1937, quando da implantação do *Estado Novo*.

A década de 60 é identificada, na literatura econômica, como o período histórico do desenvolvimentismo, na qual o Estado é identificado como o indutor desse processo, com o predomínio de uma matriz desenvolvimentista *urbanizante e industrializante*, identificada com uma *modernização conservadora*, que acabou por agravar as tensões sociais no campo, que atingiam níveis muito preocupantes, especialmente, para a elite rural brasileira (MARTINS, 1985).

No ano de 1962, o então presidente João Goulart apresentou no Congresso Nacional um projeto de um *Código Agrário*, resultante do trabalho de uma comissão liderada pelo deputado Milton Campos. No entanto, o projeto, por não ser efetivamente avançado, no que diz respeito à reforma agrária, tema polêmico da época, que acabou por causar muita controvérsia, não foi aprovado pelo parlamento (SANTOS, 1995, pág. 124s).

No ano de 1964, mais precisamente em 24 de outubro, o presidente Castelo Branco encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto *Estatuto da Terra*, cuja principal função era fornecer resposta aos problemas fundiários brasileiros. Para tanto, a elaboração dessa legislação tomou como paradigma a ideia de modernização agrária, temática relevante com o desenvolvimento e a industrialização do Brasil na época. Em 30 de novembro do mesmo ano, o *Estatuto da Terra* foi aprovado como Lei Nº. 4.504/64. Documento no qual é possível encontrar elementos importantes para qualificar a compreensão daquele momento, no que tange às questões agrofundiárias.

Nos itens 5, 6, 7 e 8, identificamos uma crítica explícita ao governo anterior, João Goulart, como podemos ver pela leitura dos trechos abaixo transcritos:

[...] quer pelo inadequado atendimento das exigências normais no meio agrário, como assistência técnica e financiamentos, quer pela proposital inquietação, que para fins políticos subalternos, o Governo anterior propagou pelas áreas rurais do País, contribuindo para desorganizar o sistema de produção agrícola existente, sem o substituir por outro mais adequado. [...] ao invés de dar ao problema

<sup>68</sup> Função social da propriedade é matéria regulada na Constituição Federal em seu artigo 186 sendo importante referir que os critérios estabelecidos neste dispositivo legal - aproveitamento racional e adequado; utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; observância das disposições que regulam as relações de trabalho e exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores - devem ser cumpridos simultaneamente.

uma solução de direção e construção, a ação governamental só se exerceu na exasperação das tensões, no agravamento das contradições do sistema rural brasileiro, levando a inquietação a toda parte [grifo nosso]<sup>69</sup>.

Ainda podemos encontrar, naquele documento, uma crítica bastante difundida às Reformas de Base<sup>70</sup> do Governo João Goulart; ainda que propusesse a reforma agrária, o próprio presidente era proprietário de vastas áreas de terra na fronteira entre Brasil e Argentina. “Não poderia o Governo permitir que o problema de reforma agrária continuasse sendo simplesmente verbalizado por políticos inescrupulosos, que num acinte às próprias ideias que pregavam, adquiriam imensos latifúndios” [grifo nosso]<sup>71</sup>.

Nos itens 10 a 14 da *Seção Fundamentos Econômicos* e nos itens 18 a 26 da *Seção Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural*, encontramos além de um diagnóstico, o detalhamento da importância da modernização de nosso setor primário, assim como proposições para superar dito atraso. Na seção 18, encontramos: “Não se contenta o projeto em ser uma lei de reforma agrária. Visa também à modernização da política agrícola do País, tendo por isso mesmo objetivo mais amplo e ambicioso; é uma lei de Desenvolvimento Rural<sup>72</sup>”.

Além das motivações de natureza agrícola e social que antecederam a promulgação do Estatuto da Terra, devemos referir à questão atinente à salvaguarda da soberania nacional na Região do Centro-oeste, ameaçada, na ótica das elites nacionais, desde os conflitos de *Trombas e Formoso*<sup>73</sup> e da atuação da *Guerrilha do Araguaia*. Ademais, o discurso capitaneado, predominantemente, pela cúpula do Exército Brasileiro, tinha na Região Amazônica um foco de preocupação bastante frequente, propondo que a integração da região neutralizaria os riscos de ameaças externas que pairavam. Como é possível perceber não poucas vezes, o exército brasileiro deu tons próprios a esses conflitos, cunhando-se a expressão “integrar para não entregar”, principalmente após 1977, ano final da Guerrilha do Araguaia, que marca uma intensificação das políticas de integração da Amazônia.

## O Estatuto da Terra

O Estatuto da Terra pode ser identificado como a primeira legislação fundiária brasileira que incorpora significativas dimensões agrárias, ou seja, a preocupação do legislador não era apenas regulamentar o acesso à terra, percebendo-se uma forte intenção de, a partir da organização fundiária possibilitada pelo instituto de colonização que vere-

<sup>69</sup> BRASIL, Mensagem Nº 556, de 26/10/1964.

<sup>70</sup> Reformas de Base era o nome dado às políticas de transformação na estrutura econômica e social propostas pelo Governo João Goulart.

<sup>71</sup> BRASIL, Mensagem Nº 556, de 26/10/1964.

<sup>72</sup> BRASIL, Mensagem Nº 556, de 26/10/1964.

<sup>73</sup> Trombas e Formoso foi um importante movimento de origem agrária ocorrido na região norte do estado de Goiás, de 1950 a 1957. O conflito envolveu agricultores sem-terra e grileiros, tanto no terreno da luta política institucional quanto da luta armada, contando com forte presença do Partido Comunista.

mos adiante, dever-se-ia implementar políticas agrárias,<sup>74</sup> ou seja, que contemplassem prioritariamente a questão produtiva.



Escola de Campo em Colniza - SEDUC/MT

O Estatuto da Terra está estruturado em quatro títulos: a) Disposições Preliminares; b) Da Reforma Agrária; c) Da Política de Desenvolvimento Rural; d) das Disposições Gerais e Transitórias.

O Título I (Disposições Preliminares) é composto de três capítulos (Princípios e Definições, Acordos e Convênios e das Terras Públicas e Particulares). Destaca-se o primeiro por fazer referência aos dois grandes princípios do Direito Agrário: Função Social da Propriedade (Art. 2º, caput e § 1º e arts. 12 e 13) e Justiça Social (Art. 1º, § 1º), e por apresentar definições dos principais institutos do Direito Agrário (Reforma Agrária, Política Agrícola, Imóvel Rural, Propriedade Familiar, Módulo Rural, Minifúndio, Latifúndio, Empresa Rural, Parceiro, Cooperativa Integral de Reforma Agrária e Colonização).

O Título II (Da Reforma Agrária) trata desta temática tão controversa, sendo que podemos encontrar uma série de alterações posteriores, especialmente em decorrência da promulgação da Constituição de 1988.

O Título III (Da Política de Desenvolvimento Rural) é formado por quatro grandes capítulos: I - Tributação da Terra; II - Colonização; III - Assistência e Proteção à Economia Rural e IV - Do Uso ou da Posse Temporária da Terra, todos também alterados pela legislação posterior.

No Título IV (Das disposições Gerais e Transitórias), destaca-se o artigo 103, que aponta a finalidade desta legislação: “A aplicação da presente Lei deverá objetivar, an-

<sup>74</sup> Cumpre distinguirmos à guisa de esclarecimento, a diferença entre políticas agrárias e fundiárias. Quando nos referimos à política fundiária, estamos tratando exclusivamente da temática atinente às formas de acesso à terra. Já a questão agrária é mais abrangente, implicando não só o acesso, mas na permanência e em ações de ordem creditícia, assistência técnica e educacional

tes e acima de tudo, a perfeita ordenação do sistema agrário do País, de acordo com os princípios da justiça social, conciliando a liberdade de iniciativa com a valorização do trabalho humano”.

Após este breve cenário da História Agrária Brasileira nos reportamos à rápida contextualização da Educação Rural no Brasil. Nesta perspectiva, na história da educação houve “uma política educacional preocupada, sobretudo com a rentabilidade dos investimentos educacionais”, que resultou na “Reforma Universitária de 1968 e na Lei de Profissionalização do Ensino Médio de 1971” (SOBRAL, 2000, pág. 4). O objetivo era profissionalizar os jovens, de maneira antecipada, formando maior número de trabalhadores para o mercado, e ao mesmo tempo impedindo o acesso ao ensino superior. Este foi um dos fatores que exerceram um controle político e social, tolhendo as organizações e movimentos de lutarem para as mudanças estruturais da sociedade. Enquanto isso, intencionalmente aumentava a produção e o capitalismo.

Se por um lado a história da educação rural no Brasil foi negada aos agricultores, por ausência de políticas públicas, por outro se constata toda uma movimentação e organização por parte das sociedades camponesas, sobretudo, nas três últimas décadas do século XX, não apenas por uma educação rural, mas por uma educação do campo. Estas lutas fazem parte do conjunto de iniciativas e ações contra a concentração da terra, do poder e do saber. Foi neste período que surgiram as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no estado do Espírito Santo, trabalhando com a Pedagogia da Alternância, no Ensino Fundamental. Apesar de terem surgido no final dos anos 60, na década de 70 vão se expandindo e, mais especificamente, em 1976, inicia-se a primeira experiência de Escola Família Agrícola de Ensino Médio (EFAs de EM).

Nos anos 80, essas organizações subsidiaram a fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, e do Movimento Sem-terra (MST), em 1984. A CUT, representando o movimento sindical brasileiro que se opunha à prática sindical conservadora, e o Movimento Sem Terra se consolidaram no Brasil como movimento expressivo na luta pela reforma agrária, contribuindo para reflexão e prática de educação do campo.

Os anos 90 foram marcados pelas concepções e práticas neoliberais que tinham como tema a seguinte expressão: “só a educação pode salvar o Brasil”, camuflando os problemas da sociedade que exigiam mudanças estruturais. As propostas e definições no âmbito educacional seguiram as recomendações “de agências financeiras internacionais, em especial do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, ou Banco Mundial, e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Nesta mesma década a Educação Básica do Campo conquistou espaço na LDB 9394/96, tratada no Artigo 28, que diz:

“Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural”.

Entende-se que este avanço na legislação foi resultante da articulação dos movimentos sociais e do acúmulo das várias experiências, tais como: Projeto Inajá I e II, Tybysirá na região do Araguaia, Escolas Rurais Produtivas em Mato Grosso, os Centros Familiares de Formação por Alternância, as escolas do Movimento Sem-terra (MST) e as reivindicações e experiências educativas do movimento sindical, entre outras.

No final dos anos 90, os movimentos sociais do campo conseguem articular e realizar a I Conferência: Por uma Educação Básica do Campo, em julho de 1998, em Luziânia-Go. Essa conferência resultou numa articulação que veio contribuir para a criação e implementação de políticas públicas para a Educação do Campo e a aprovação, em 2002, pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo<sup>75</sup>. Nestas Diretrizes, a identidade da Escola do Campo é:

Definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se 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 em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Diretrizes, Art. 2º, Parágrafo único).

A realização da II Conferência Nacional: Por Uma Educação do Campo, em agosto de 2004, amplia as forças e os compromissos pela Educação, pois contou com diversas organizações na luta por políticas públicas para todos. Nesta Conferência, participaram 1.100 pessoas representando Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; Universidades, ONGs e Centros Familiares de Formação por Alternância; secretarias estaduais e municipais de Educação e outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à Educação e ao campo; trabalhadores e trabalhadoras do campo, educadoras e educadores, educandas e educandos de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas e povos indígenas. (Documento Final da II Conferência).

Este pequeno, mas expressivo, relato histórico da Educação do Campo no Brasil nos mostra que, historicamente, a política educacional brasileira não priorizou e nem contemplou as necessidades e a realidade dos povos do campo, como afirma o próprio MEC:

Constata-se, portanto, que não houve historicamente empenho do Poder Público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades das populações do campo. O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para as escolas do campo; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (MEC, SECAD, 2005).

<sup>75</sup> Estas Diretrizes foram oficializadas através da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.

## A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DE MATO GROSSO



Escola do Campo em Colniza - SEDUC/MT

### Um processo em construção

Apesar das especificidades de cada Estado, pode-se dizer que a realidade da construção do “campo” no estado de Mato Grosso não foi diferente dos outros Estados brasileiros. Como afirma Reck e outros (2007, pág. 15):

Em Mato Grosso, e em certo sentido ocorre com mais intensidade em outros estados do Brasil, existe um amplo consenso sobre a situação e os problemas da educação do campo, e que no caso de Mato Grosso, a oferta dessa modalidade educativa constitui-se uma das atribuições das empresas colonizadoras, como parte da estratégia de “povoamento dos vazios demográficos”, uma vez que a escolarização já aparecia como reivindicação das classes populares.

Com essa característica histórica de exclusão, os povos do campo foram, aos poucos, se organizando e exigindo seus direitos, bem como a formulação de políticas públicas elaboradas a partir de suas realidades. No estado de Mato Grosso “pode-se observar o crescimento da oferta de matrícula no ensino fundamental, de 1997 a 2005, em 80,7%. No ensino médio, houve aumento de 704,3% nesse mesmo período. Na modalidade de educação de jovens e adultos, de 2001 a 2005, o crescimento foi de 94,1%” (Plano Estadual de Educação, Estado de Mato Grosso). 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 terra.

Neste contexto se situam os trabalhos, as mobilizações, os encontros e os seminários, a fim de refletir e trocar experiências de propostas para a constituição de políticas públicas de Educação do campo no estado de Mato Grosso:

A nossa caminhada se enraíza nos anos 60, século passado, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso à terra, água, crédito diferenciado, saúde, educação e moradia, entre outras. Fomos então construindo novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no campo, nos diversos estados do país (Documento Final da II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo. 2004).

Em novembro de 2002 o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso aprovou o Parecer nº 202-B sobre a educação do campo e em agosto de 2003, por meio da Resolução nº 126/03, e instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

Em 2004 realizou-se, em Cuiabá, o *I Seminário de Educação do Campo*, com o apoio do MEC. Em 2006 oficializou-se a Coordenadoria de Educação do Campo na SEDUC, e realizou-se o *II Seminário de Educação do Campo* na cidade de Sinop-MT, onde foi criado o *Fórum Estadual de Educação do Campo* e aprovada uma Carta de Intenções que apontava para a necessidade da formulação de Políticas Públicas específicas para a Educação do Campo. Nessa trajetória, em 2007, constituiu uma comissão interinstitucional (SEDUC, CEE, UNIDIME, ALMT, AME, UFMT e UNEMAT) com a finalidade de elaborar o Plano Estadual de Educação, que foi aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso.

O capítulo onze, do Plano Estadual de Educação, é dedicado à Educação do Campo. Inicialmente, no diagnóstico, constata-se que:

parte da população do campo é atendida em escolas da zona urbana, utilizando transporte escolar. Este fato é prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem tendo em vista a dificuldade na oferta de efetivo transporte, transporte de qualidade e a grande distância percorrida pelo estudante ensejando seu desgaste físico e mental. Outro fator a ser considerado é que a existência de transporte escolar de alunos do campo para a cidade transcorre ao avesso das políticas de fomentação da cultura campesina do país.

As ausências de Escola do Campo e de política educacional específica são também lembradas, pois nesse contexto percebe-se historicamente o fluxo migratório campo-campo, cidade-campo e campo-cidade, muitas vezes caracterizado pela falta de estrutura. Na grande maioria das vezes o movimento se deu por falta de uma escola no campo, e fundamentalmente, por falta de uma política educacional específica de educação voltada para a sua realidade.

A partir deste “diagnóstico”, o Plano Estadual de Educação apresenta as diretrizes para a Educação do Campo para o estado de Mato Grosso, reconhecendo: a diversidade dos povos do campo; e a necessidade de articulação com as políticas nacionais, como também com as demandas e especificidades de cada região. Com base nisso, assumiu-se o compromisso de política pública de Educação do Campo, respeitando:

o campo como um espaço de vida e de relações vividas, e ao mesmo tempo produto e produtor de cultura, tendo como princípios orientadores: qualidade; respeito às organizações e aos movimentos sociais e seus saberes; da identidade e da localidade; da cultura; e da formação dos sujeitos.

O Plano Estadual de Educação, em consonância com as Diretrizes Nacionais, criou o Comitê Interinstitucional de Educação do Campo, fato que foi publicado no Diário Oficial do Estado em 30\08\2007, com o objetivo de discutir, propor, acompanhar e avaliar a Educação Pública no estado de Mato Grosso.

## TEMÁTICAS PEDAGÓGICAS



Escola do Campo em Colniza - SEDUC/MT

A opção por uma proposta de “temáticas pedagógicas” surge por acreditar que o coletivo de educadores deve ser protagonista junto com os sujeitos do campo do processo educativo, num permanente diálogo entre os múltiplos saberes e a ciência, numa nova práxis educacional. Aliado a esta, é necessário o exercício da autonomia e da responsabilidade, a fim de ampliar e ressignificar as realidades.

Nesse foco, é necessário compreender que as temáticas pedagógicas apresentam algumas propostas reflexivas consideradas fundamentos, das muitas que poderão ser construídas com a aliança entre pesquisa, estudo de realidades, diagnóstico problematizador, leituras e experiências pedagógicas. Assim, se efetivarem ações que irão consolidar práticas em movimento, na tentativa de gestar horizontes de possibilidades, que tanto podem corroborar para superar conceitos pré-moldados, como potencializar saberes que reafirmam as identidades dos sujeitos do campo. Como bem salienta Boaventura Santos (2000), “a sociedade capitalista afirma-se cada vez mais como uma sociedade fragmentada, plural e múltipla, onde as fronteiras parecem existir apenas para poder ser ultrapassadas”. Portanto, estas temáticas pedagógicas propõem e convidam os sujeitos do campo a protagonizar uma história de rebeldia frente às ideias hegemônicas que se consolidaram durante o processo sócio-histórico, pois a construção social da rebeldia e, portanto, de subjetividades inconformistas e capazes de indignação é ela própria, um processo social contextualizado (SANTOS, 2000, pág. 33).

Na concepção de um conhecimento epistemológico que contemple os anseios da reinvenção de uma práxis educativa do Campo voltada à emancipação e liberdade, tal-

vez valha a pena compreender o conhecimento-emancipação tratado por Boaventura S. Santos, quando explicita que:

“o conhecimento-emancipação, ao tornar-se senso comum, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que tal como o conhecimento deve traduzir-se em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida” (SANTOS, pág. 109).

Desta forma, pressupomos que uma orientação curricular deve apresentar possibilidades de criações/recriações de práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, apresentar diálogos com uma nova ética, de modo a instigar as potencialidades dos educandos, pois:

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. [...] não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu processo formador (FREIRE, 1996, pág. 36-37).

Diante dessas reflexões que agregam o saber ao sabor da vida cotidiana dos povos do campo, propomos as temáticas abaixo apenas como propulsoras de novas invenções, pautadas na ética e estética pela construção de outro mundo possível, pois acreditamos que muitos são os procedimentos que um educador pode criar para provocar os seus educandos às aprendizagens para a construção do seu próprio ‘perCURSO’, singular, por isso isento de cópia e domesticação.

## **A Construção da Cidadania**

A construção da cidadania é um processo aberto e permanente que envolve diversos fatores: sociais, culturais, políticos, econômicos, ambientais, históricos e outros. Assim, a cidadania não é algo dado e acabado, exige luta permanente, que empreende o ser humano numa relação constitutiva e instituinte de fazer-se. Os povos do campo, historicamente, foram deixados à margem das políticas públicas, no entanto teceram por meio de lutas e resistências a construção de sua própria cidadania e protagonismo. Estes são os responsáveis diretos pela ação constitutiva da Educação do Campo.

Nesse cenário, a Escola precisa e deve participar deste processo de autoria do povo do campo, pois a organização do trabalho educativo não pode prescindir da realização de projetos pedagógicos que consideram suas realidades. O importante é inserir o campo, como elemento articulador do trabalho, vinculado a uma proposta de produção de sua existência que engloba a produção de alimentos, as manifestações culturais, a economia e a vida social. Os elementos articuladores dessas atividades vão demonstrar a vinculação entre comunidade e escola, rompendo com posicionamentos dogmáticos e fortalecendo o diálogo com outros espaços e instâncias sociais.

Para tal, propomos reflexões que perpassam as várias áreas de conhecimento e que reafirmam o princípio da cidadania respeitando as singularidades dos povos do campo, que podem ser contempladas na prática pedagógica, como: afirmação dos direitos humanos que compreende o acesso ao crédito, assistência técnica e jurídica, transporte e escoamento de produção, comercialização, saúde e prevenção, educação, moradia, saneamento básico, combate e erradicação do trabalho escravo e infantil, estudo e reflexão sobre o estatuto da criança, mulher e idoso, entre outros. Além das proposições descritas, a Educação do Campo necessita proporcionar aos sujeitos do campo condições de acesso às tecnologias de informação e comunicação do/no campo. Neste sentido, salienta-se a necessidade de conhecer e efetivar as Diretrizes Operacionais e Normativas construídas pelos Conselhos de Educação Nacional, Estadual e Municipal, no que se refere à Educação do Campo, entre outras iniciativas de práticas educativas.

É relevante também que o projeto educativo da Escola do Campo leve em consideração o trabalho coletivo, tanto comunitário como escolar, afirmando o associativismo e o cooperativismo como processos embrionários da socioeconomia solidária. Esta perspectiva contrapõe aos princípios da sociedade capitalista que se pauta na competição, no individualismo, no utilitarismo, no mercantilismo, no imediatismo e no acúmulo de bens (terra-poder-dinheiro), no não reconhecimento do outro.



Escola do Campo Rio dos Peixes - SEDUC/MT

## Terra e Trabalho

A temática da terra nos remete a uma retomada histórica da constituição do povo brasileiro, no que concerne à realidade da vida no campo e ao processo histórico de constituição da ocupação de terras no Brasil. Inicialmente, tem-se a tomada da terra pelos colonizadores europeus das mãos e da posse dos indígenas que aqui habitavam. Posteriormente, houve todo um processo de negação da terra aos negros vindos como

escravos da África. E por fim a negação da terra aos posseiros e trabalhadores, por meio da Lei de Terras (1850), que legitimava a posse da terra por intermédio da compra. Acentuou-se assim não a dimensão do trabalho e da pertença à terra, mas da compra e dos negócios da terra. Assim a Lei de Terras, de 1850, legitimou uma maneira de apropriação da terra que se ampliou na realidade brasileira.

Conforme Castro e Lopes, (2004), é impossível pensar a história e a consolidação do espaço geográfico da Amazônia em geral, e de Mato Grosso em particular, nas últimas décadas, sem considerar a luta pela terra sem se referir ao processo conflituoso de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, como vem acontecendo no Estado, desde 1960. Constata-se que depois de quinhentos anos de história, continua intrigante a concentração de terras brasileiras - uma das mais elevadas do planeta. O INCRA, em 1994, estimou em 400 milhões de hectares as terras agricultáveis e cadastradas no país. Os estabelecimentos agrícolas patronais, em número de 500 mil, ou 7,14% do total dos imóveis rurais, retinham 75% da área agrícola cadastrada – o equivalente a 300 milhões de hectares. No outro extremo, quatro milhões de estabelecimentos agrícolas subfamiliares que correspondiam a 71,4% do total dos imóveis dispunham apenas de 2,5% da área cadastrada, ou 10 milhões de hectares. Para 2,5 milhões de estabelecimento restantes ficavam 90 milhões de hectares. Esses percentuais demonstram que a concentração da terra no Brasil continua sendo um fenômeno histórico persistente e perverso. Certamente essa questão social, econômica e política é eticamente intolerável, necessita ser conhecida e corrigida com urgência, para a conquista da cidadania que se encontra dilacerada para a maioria da população rural brasileira. O desempenho da Escola do Campo está sempre comprometido, em razão das incertezas de permanência da família na terra. Desta forma, a educação e a vida escolar confundem-se com a história da caminhada de homens, mulheres, adolescentes e crianças da família camponesa na busca da terra e de vida e trabalho.

A concepção desta temática - terra e trabalho - possibilita à escola o diálogo entre as ciências e os saberes, entrelaçamento que contribui para que os sujeitos que vivem no campo possam entender e perceber a dinâmica da realidade da terra, as características das políticas agrárias e agrícolas no Brasil, no estado de Mato Grosso e na sua região. Isso contribui para com o entendimento de como se deu a propriedade da terra, bem como o processo histórico da Reforma Agrária. Os processos de resistência, lutas e produção constantes de mártires, num balanço dinâmico de avanços e recuos, marcam e comprovam o protagonismo desse povo pela Educação no/do Campo. Além disso, a sistematização dessas aprendizagens poderá, junto com esta temática da terra, aprofundar a dimensão do trabalho, entendido como toda atividade humana capaz de proteger a natureza e ressignificar os sentidos do ser humano a respeito da valoração da vida.

A Escola do Campo, neste processo constitutivo de aprendizagens, ajudará também os educandos a compreenderem as atividades humanas produtivas desenvolvidas pelos povos do campo. Se pensada nesta dinâmica, os saberes construídos numa escola que se assenta nos princípios da Educação do Campo poderão ampliar os conhecimentos dos educandos/educadores, a fim de que possam responder às seguintes indagações.

- Como construir uma educação de qualidade, no campo, descolada do movimento social de luta pela vida, pelo trabalho na terra e alheia aos valores culturais da família camponesa?
- Como se dá o trabalho na sociedade capitalista, tanto no campo quanto na cidade? E em outros modos de produção?
- É possível forjar pelo trabalho grupos, comunidades e sociedades mais solidárias e protagonistas do caldo de culturas existentes?
- Como os seres humanos que vivem no campo se organizam para realizar o trabalho? Podem melhorar? Em que sentido?
- Qual a relação que há entre o trabalho, a terra e o capital?
- Quais são as consequências e os resultados do trabalho, individual e coletivo, dos trabalhadores (as) do campo e da cidade no estado de Mato Grosso e nas regiões?

Assim, a partir da temática pedagógica “Terra e Trabalho”, as escolas e os educadores têm possibilidades de desenvolver trabalhos escolares em consonância com os saberes constituídos nas inúmeras experiências de vida. Desta forma, é necessário articular as áreas de conhecimento em relação à realidade de vida dos educandos/educadores.

## **Os Povos do Campo: identidades, lutas e organizações**

Os povos do campo são identificados como: acampados, arrendatários, assalariados rurais, assentados, comunidades camponesas, comunidades negras rurais, indígenas, extrativistas, meeiros, pequenos agricultores, pescadores, posseiros, povos das florestas, quilombolas, reassentados atingidos por barragens, ribeirinhos e comunidades tradicionais, entre outros.

Na história do povo brasileiro e no estado de Mato Grosso podem ser identificadas várias formas de lutas pela posse e título da terra, bem como pelas linhas de crédito, escoamento de produção e direito à saúde e educação de qualidade, entre outras, desenvolvidas por organizações sociais como: Via Campesina; MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra; CPT- Comissão Pastoral da Terra; MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens; MMC - Movimentos das Mulheres Camponesas; PJR – Pastoral da Juventude Rural; organizações de docentes e discentes de universidades públicas e outros. Além da resistência/teimosia, os povos do campo criam estratégias de sobrevivência no lugar que escolheram para viver, como forma de se desvencilhar do poder hegemônico do capitalismo, como afirma Michel de Certeau (2002).

Desta forma, é preciso conhecer, reconhecer, ressignificar, respeitar e reafirmar a diversidade sociocultural dos povos que vivem no campo. O tencionamento permanente e intencional de promover a erosão sociocultural constitui hoje não só desafio, mas tam-

bém urgência pedagógica. Portanto, é essencial valorizar o sentimento de pertencimento como fundamento de existência das identidades da população camponesa; evidenciar a crença subjetiva de uma origem comum que une distintos indivíduos que pensam como membros de uma coletividade; perceber como o sentimento de pertencimento se manifesta e pode ser reconhecido na forma como o grupo desenvolve suas atividades de produção, manutenção e aprofundamento das diferenças; ressignificar suas relações sociais, compreendendo a sutileza da vida nas mais diferenciadas dimensões. Max Weber, a partir do “sentido de pertencimento”, desenvolve uma compreensão da diversidade cultural. Esta é reconhecida na medida em que se confronta com uma “solidariedade étnica” com elementos externos, estabelecendo uma oposição, ou, até mesmo, um desprezo pelo que é diferente, decorrendo desse o embate entre o “nós” e os “outros”, o sentido de unidade grupal.

Segundo Weber, a comunidade se autodefine e estabelece as suas fronteiras, bem como estabelece meios de diferenciação tanto interna como externa. Os costumes que essa comunidade é capaz de gerar podem garantir a sua sobrevivência e reprodução. Weber denomina-a de “comunidade política”, ou seja, está voltada para a ação, partilhando valores, costumes, uma memória comum, criando uma “comunidade de sentido”, independentemente de laços sanguíneos, na qual há um “sentimento de pertencimento”. A sensação de “pertencimento” significa que precisamos nos sentir como pertencentes a tal lugar e ao mesmo tempo sentir que esse tal lugar nos pertence, e que assim acreditamos que podemos interferir e, mais do que tudo, que vale a pena interferir na rotina e nos rumos desse lugar.

Um exemplo da manifestação da sensação de pertencimento é a ação das comunidades tradicionais detentoras de saberes naturais, transmitidos oralmente de geração a geração como os grupos remanescentes dos quilombos, populações ribeirinhas, camponeses e índios. É o que se testemunha nos processos pela criação e manutenção de Unidades de Conservação Ambiental, uma vez que seus saberes e modo de vida foram obtidos e desenvolvidos nesse lugar, cujas condições e peculiaridades aprenderam a respeitar, de forma a permitir a continuidade da vida e da sociobiodiversidade da região.

Por outro lado, esse sentimento de pertencimento tem relação com a noção de participação. Na medida em que o grupo se sente ator da ação em curso, o que for sendo construído de forma participativa desenvolverá a corresponsabilidade, pertencendo os resultados a todos desse grupo, pois conterão um pouco de esforço de cada um.

A importância de reflexão, de estudo e de pesquisa sobre esses conceitos exige a ampliação do debate teórico, assim como a inovação das práticas educativas, para dar suporte efetivo às comunidades tradicionais, como indígenas, quilombolas e camponeses, para afirmação de suas ancestralidades e de restabelecimento de endereço e de visibilidade de faces desses sujeitos. Nesse sentido, nos documentos subscritos pela comunidade internacional, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT são indicadas formas de proteção dessas comunidades. Em seus vários dispositivos (art. 8, alínea 2, art.13), afirma que essas comunidades vulneráveis têm direito de conservar seus costumes e tradições, e no que se refere à terra, estabelece que os governos devem respeitar a especial importância da qual se revestem as terras

ou territórios para a cultura e os valores espirituais dos povos indígenas, por exemplo, e sobretudo destaca o aspecto coletivo da relação com a terra que não é vista tão-somente como patrimônio econômico.

Na Parte II da mesma Convenção, que versa sobre o tema Terra, no art. 14 fica claro que deve ainda haver proteção a esses povos, inclusive no que se refere ao acesso a terras que não são ocupadas exclusivamente por eles, exatamente quando têm acesso a tais áreas por força de suas atividades tradicionais e de subsistência. Ainda, dá especial ênfase nesse aspecto aos povos nômades, e de agricultores itinerantes.

A Convenção 169 da OIT cuida ainda da preservação dos direitos dos povos minoritários cujas culturas e tradições impliquem em exploração de recursos naturais, prevenindo a garantia na sua participação em caso de utilização desses recursos. Em respeito ao sentimento de pertencimento, está previsto na referida Convenção: na hipótese de haver necessidade de deslocamento da comunidade, o que só se admite em casos excepcionais, o dever de ser preservado o direito de para lá retornar ou, em caso de total impossibilidade de retorno, devem ser garantidas terras em qualidade e estatuto jurídico iguais para que não percam seus referenciais de identidade, garantindo-se, assim, sua preservação e desenvolvimento.

O processo de globalização tem se expandido e descaracterizado ricas culturas, mercantilizando relações antes apoiadas na vida comunitária, na gratuidade e nas trocas afetivas e simbólicas. Os movimentos sociais e as fortes identidades locais têm criado um campo de reapropriação e reelaboração cultural. Entendemos que no local está a essência; e no global, a aparência, com diz o prof. Milton Santos. A valorização das raízes, etnias, religiões, manifestações culturais, expressões artísticas e da história compartilhada deve ser a base sobre a qual se estruturam os processos identitários. Isso tudo permite evitar o etnocentrismo e estimular a abertura de cada cultura para outras matrizes culturais.



Escola do Campo em Colniza - SEDUC/MT

## Sociedades Sustentáveis

A sustentabilidade econômica está muito ligada ao desenvolvimento de atividades produtivas, seja na produção de alimentos, na geração de renda, nos sistemas de troca ou de comercialização. Os povos do campo, frequentemente, são solidários e trabalham de maneira cooperativa, de modo que se assemelha à construção das atuais redes de socioeconomia solidária. Nesta perspectiva, as escolas podem contribuir para ampliar essas relações, que aprofundam e integram os diversos saberes.

A sustentabilidade ecológica, numa visão capitalista, busca se apropriar da natureza, organizar a produção e estimular a competitividade, mas anulando os princípios éticos e estéticos. A comercialização vista nesse prisma tem se revelado destruidora, desigual, injusta, inviável e excludente. Portanto, é necessária uma prática educativa que fortaleça a relação indissociável entre ser humano/natureza, que compreende as identidades, que enfrenta os conflitos e assimetrias.

A dimensão sociopolítica da sustentabilidade está diretamente ligada à solidariedade dos povos do campo, ao fortalecimento dos laços sociais existentes e em construção, bem como ao exercício da democracia e da participação, fortalecendo as lutas e as organizações dos povos do campo, rompendo com as concepções e práticas autoritárias, desiguais e centralizadoras nas relações entre o campo e a cidade. Os programas de Socioeconomia Solidária buscam hoje estreitar as relações cidade-campo, no sentido de proporcionar melhor participação dos camponeses nos preços finais dos produtos e tornar mais acessíveis os produtos do campo para os urbanos mais carentes. Hoje, busca-se, além disso, o estreitamento das relações campo-cidade, numa perspectiva horizontal e de equidade.

Considerando essas proposições, que nos incitam ao diálogo e à invenção, convidamos à materialização de sociedades sustentáveis, que respeitem todas as formas de vida e o meio existente no eco (habitat, lugar, casa comum). Abordar “sociedades sustentáveis” não é o mesmo que discorrer sobre desenvolvimento sustentável, pois não se trata apenas de oposições semânticas, mas de oposições ideológicas, de posicionamento político. Os conceitos de “desenvolvimento sustentável”, hoje adotado pelas elites, se articulam na contramão da Educação Ambiental e, portanto, da Educação do Campo, marcadamente a partir do lançamento da “Educação para o desenvolvimento sustentável” - EDS, pela UNESCO no Rio de Janeiro, em julho de 2005. O “desenvolvimento sustentável” está hoje centrado no interesse utilitário, na lógica das chamadas “leis de mercado”, circundado por alguma discussão parcial ou tendenciosa de sociedade e ecologia.

Por outro lado, o ideário das sociedades sustentáveis aponta para a mudança pessoal de valores e envolvimento coletivo de modos ou estilos de vida, que contemplem a diversidade, trazendo em seu aporte a ideia de democracia participativa, de justiça ambiental e de equidade social. Além disso, reivindica a diminuição entre os padrões que caracterizam o excesso de consumo e a privação, em que a economia vem adjacente, mas não como um caminho a seguir (SILVA, apud. BRANDÃO, 2006, pág. 52).

Nesse sentido, a Agroecologia é um elemento que vem se constituindo como uma ciência emergente, transdisciplinar e integradora, que reconhece e se nutre também dos saberes, conhecimentos e experiências dos sujeitos sociais envolvidos no/do campo, revolucionando o processo de reconstrução do modo de vida camponês, incorporando protagonismo com as particularidades de cada localidade. Esta perspectiva corresponde a uma compreensão científica destinada ao apoio da transição dos atuais processos de “desenvolvimento rural”, onde o “agri-” é um simples negócio (agricultura convencional: mecanicista, química, dependente, poluidora e oligogenética) com um pequeno número de espécies e variedades cultivados, dominado por cadeias excludentes dos outros estilos de agriculturas mais sustentáveis (organicistas, biológicas, autônomas, limpas e plurigenéticas) ricas em diversidade genética e usuárias de insumos locais.

O potencial local constitui um elemento fundamental e ponto de partida de qualquer projeto de transição agroecológica, na medida em que auxilia na aprendizagem sobre os fatores socioculturais e agroecossistêmicos. Assim, a sustentabilidade deve ser estudada e proposta como sendo uma busca permanente de novos pontos de equilíbrio entre diferentes dimensões, que podem ser conflitivas entre si em realidades concretas. Estes pressupostos apresentam algumas razões pelas quais é necessário compreender e efetivar a práxis da agroecologia, enquanto projeto estratégico da agricultura familiar, que consiste na solidariedade, autonomia, ética e respeito à diversidade cultural e protagonismo camponês. Desta forma, contempla também os princípios da socioeconomia solidária, que busca uma sociedade mais justa, ética e responsável, no exercício da análise crítica da dimensão socioeconômica do campo. A Agroecologia possui interfaces com a Educação do Campo, na medida em que a escola passa a refletir-agir sobre as crises energética, climática, ecológica, econômica e informacional e seus efeitos no campesinato.

A Escola do Campo pode, sobretudo, criar alternativas acessíveis e aplicáveis à vida camponesa, como, por exemplo: captação de energia solar; formas de armazenamento de água; criação de microclima com quebra-vento; minhocário; produção de composto-orgânico e sistemas agroflorestais com cultivo de plantas frutíferas, medicinais e ornamentais; e coletas-armazenamento-partilha de sementes tradicionais ou crioulas, entre tantas outras. Ressalta-se que Agroecologia é muito mais que simples conjunto de antigas técnicas produtivas de baixo impacto negativo no ambiente natural, mas processo dinâmico no qual redes inextricáveis interagem, proporcionando alimentos mais limpos, agricultores mais autônomos e ambiente com mecanismos de homeostase mais equilibrados e ativos, além de melhores índices de produtividade de fatores mais escassos (fósforo, matéria-orgânica, água, etc.). A essas propositivas sugerimos agregar reflexões que permitem compreender o ser no mundo, este compreendido como parte intrínseca da natureza, onde a essência é o elemento fundamental para a compreensão da existência.

## METODOLOGIAS DAS ESCOLAS DO CAMPO

As metodologias voltadas à Educação do Campo precisam ser inovadoras, criativas e contextualizadas para dar suporte pedagógico a essa demanda educativa diferenciada. Neste foco, pretende-se enfatizar que todos os pensadores, acadêmicos, formuladores, pesquisadores, educadores, governantes, movimentos sociais e educandos são os sujeitos desse processo. Portanto, todos participam da formulação de uma Política de Educação do Campo, junto com outros que acreditam na ousadia e na superação de modelos hegemônicos. A coalizão dessas forças, desses coletivos e dessas inteligências viabiliza os conhecimentos e saberes para produzir alternativas metodológicas novas, numa perspectiva de que “outro mundo é possível”, a partir de sociedades sustentáveis.

Esta perspectiva holística de propositura pedagógica requer estratégias metodológicas que deem suporte às práticas educacionais, centradas na pesquisa e experimentação como processo de ensino-aprendizagem, tendo a observação e imitação da natureza como referências, tomando a cooperação como princípio ético. Parafraseando Paulo Freire (1999):

A boniteza de ensinar e de aprender surge como caminho da procura, na condição do sentido do caminho não-percorrido, mas que se deseja percorrer, sendo condição para que nós, educadores, possamos dar significado para os projetos e sonhos, colocando a pedagogia a serviço dessa realização.

Nesse sentido, podemos citar algumas iniciativas metodológicas, tais como: Pedagogia da Alternância, Complexo Temático, Pedagogia de Projetos, Tema Gerador e Pesquisação, entre tantas outras. Vale ressaltar que qualquer metodologia que a Escola do Campo venha a assumir no seu trabalho pedagógico, precisa ser coerente com algumas proposituras, tais como:

- a) Vinculação, articulação interativa com a vida e a realidade dos povos dos campos, suas lutas e experiências, seus saberes e suas organizações e seus movimentos e limites e suas potencialidades;
- b) Compromisso de realizar o processo ensino-aprendizagem respeitando, valorizando e incorporando saberes, experiências e conhecimentos dos povos do campo;
- c) Articulação e promoção dos diversos espaços e tempos pedagógicos;
- d) Compromisso com a transformação do campo, a partir dos projetos emancipatórios dos povos do campo.

Essas iniciativas vão ao encontro das palavras do educador Paulo Freire (1992, pág. 11), quando aborda que são maneiras de “desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer, porque dificilmente lutamos”. Entendemos que Educar na Esperança é também projetar a utopia, pressupos-

to de novas criações educativas, por uma sociedade diferente, na qual sejam possíveis a afirmação, a liberdade e a recriação do ser. Neste sentido educar na esperança não consiste apenas em substituir uma dominação por outra, mas em fazer com que brotem sentidos que garantam liberdade, autonomia e responsabilidade de cada um. Todo ser vivo aprende na interação com o seu contexto, aprendizagem é relação com as inúmeras redes que compõem o universo.

Por fim, nós, Educadores do Campo do Estado de Mato Grosso, na crença de que “outro mundo é possível”, elaboramos este documento de orientações curriculares com a participação e contribuição dos educadores, formadores dos CEFAPROS, das comunidades, dos Movimentos Sociais e dos estudantes, os quais residem em diferentes lugares do estado de Mato Grosso, na perspectiva de um olhar de esperança para o futuro, pautados na utopia como algo realizável, com a qual é possível modificar o presente, ressignificando cada momento do nosso cotidiano. Nesse cenário, os caminhos desenhados almejam horizontes de ‘criAÇÃO’, horizontes móveis, em nascimento permanente, que sempre em processo de renovação não envelhecem nunca, pois acreditamos veementemente que “o futuro com o que sonhamos não é inexorável. [...] é bem verdade que temos que fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por que lutamos” (FREIRE, 2004, pág.102).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILLERA, Cinthia Gonzaga. **Pedagogia de projetos**, 2007. Acesso: 20|08|2010 www.webartigos.com.

ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão; OLIVEIRA, Iolanda Carvalho (org.). **Aprimorando-se com Paulo Freire em Natureza e Cultura**. Col. Paulo Rosas. PE: Bagaço, 2006.

ALVES, Leonice Aparecida de Fátima. **Síntese da História Agrária Brasileira**. Artigo escrito para o documento da Orientação Curricular a Educação do Campo, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzáles. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. (COLEÇÃO – Volumes 1,2,3,4,5,6 e 7).

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5 ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: ALEMT, 1998.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. São Paulo, Vozes, 2001.

CALIARI, Rogério. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local**. Lavras. UFLA, 2002. Dissertação de Mestrado em administração: Gestão social, ambiente e desenvolvimento.

CAPRA, Fritjof; STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia. **Alfabetização ecológica: A educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo, Cultrix, 2006. 312 págs.

CEE DE MATO GROSSO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso**. Cuiabá: CEE, 2000. (Parecer)

CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile**. Rio de Janeiro: FLACSO/Brasil, 2000. Texto não publicado.

Documento Final da I Conferência Nacional de Educação do Campo. Luziânia, 1998.

Documento Final da II Conferência Nacional de Educação do Campo. Luziânia, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: novos saberes para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra.** São Paulo: Inst. Paulo Freire.

GARCIA, Rodney. **Consolidação das Políticas Educacionais do Campo.** Tangará da Serra/MT: Gráfica e Editora Sanches Ltda. 2008.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUTERRES, Ivani (org.). **Agroecologia militante: contribuições de Enio Guterres.** São Paulo: Expressão Popular, 2006. 184 págs.

GUTIÉRREZ, Francisco & PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo: Inst. P. Freire/Cortez, 2000. (Coleção: Guia da Escola Cidadã, vol. 3).

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação Básica do Campo.** Vol. 1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999, 98 págs.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB.** Lei nº 9.394 de dezembro de 1996. MEC.

LOPES, Ana Maria; FERREIRA, Eudson de Castro. *Tybyrirá: Educação do campo e visibilidade social.* Mato Grosso: Idéa Editora, 2004.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala.** 2ª ed. ver. e ampl. São Paulo: Contexto, 2008.

MATURANA, Humberto. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano: do patriarcado à democracia.** São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEC. **Relatório do Seminário sobre Educação do Campo.** Brasília, outubro de 2003.

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referências para uma política nacional de educação do campo: **Caderno de subsídios.** Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2ª ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005.

MORIN, Edgar. **Ética, cultura e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PALMA, Sônia; OLIVEIRA, Maria Elizabete; SATO, Michèle. **Entre âncoras e voos: a**

educação ambiental aliada à poética surrealista. Publicado nos anais da REBEA, Rio de Janeiro, 2009.

PISTRAK, Moisei Mikhailovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**. Ensino Médio e Educação Profissional. Brasília: UnB, 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília.

RECK, Jair. (org.). **Novas Perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso**. Contextos: (RE) significando a aprendizagem e a vida. Seduc-MT, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2000.

SOBRAL, Fernanda Antônia da Fonseca. **Educação para a Competitividade ou para a Cidadania Social?** São Paulo em Perspectiva. Revista da Fundação SEADE, São Paulo, nº 1, pág. 3-11, 2000.



## **ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

***“A afirmação da identidade nas comunidades quilombolas  
passa pelo valor da terra e pela especificidade  
de suas expressões culturais”.***

*(Glória Moura)*



Festa Congo - Vila Bela - SEDUC/MT

## Introdução

Da mesma forma que outras partes do país, em Mato Grosso os quilombos foram constituídos de variadas formas e períodos históricos. Atualmente, as reivindicações das comunidades por direitos sociais estão presentes no dia-a-dia dos integrantes desses territórios, dentre os quais destaca-se a educação.

O caso das comunidades que compõem o Quilombo Mata Cavalo, localizado no município de Nossa Senhora do Livramento/MT, é um exemplo. Durante a primeira reunião solicitada pela comunidade, houve reivindicação de pais e lideranças quilombolas em relação à necessidade de organização da escola que atendesse às necessidades locais.

*“Nós queremos que as crianças fiquem aqui na Comunidade, que aprendam nossa cultura”*

(Dona Justina – Comunidade Ribeirão Mutuca).

*“A organização da escola vai facilitar o nosso trabalho de orientação à comunidade em relação às questões de saúde, sobre nossa história e Cultura [...]”*

(Laura – Comunidade Ribeirão Mutuca).

Esses depoimentos afirmam a importância da escola no espaço Quilombola enquanto território histórico e cultural. Nesse prisma, observa-se uma relação histórica de ancestralidade e identidade para além de uma localização dentro dos espaços de campo e da cidade. Assim, o processo educativo deve comprometer-se nessa perspectiva de espaços e territórios como lugar de pertencimento.

Os quilombos localizam-se na cidade e no campo, esta última constituindo a maioria desses territórios. A sobrevivência da identidade espacial de matriz africana no Brasil, na contemporaneidade, está no espaço urbano e rural. No espaço urbano são sítios anteriormente isolados, afastados da área central, os quais, com o processo de expansão das cidades, atualmente estão localizados em áreas urbanas. No espaço rural, esses territórios são espaços resultantes de um processo de isolamento territorial e continuam afastados dos centros urbanos com localização estratégica e de difícil acesso (ANJOS, 2009, pág. 98).

Para Nascimento (2007, pág. 43):

As comunidades remanescentes de quilombos possuem dimensões sociais, políticas e culturais significativas, com particularidades no contexto geográfico brasileiro, tanto no que diz respeito à localização quanto à origem. É preciso ressaltar e valorizar as especificidades de cada área de remanescente, quando do planejamento e execução de ações voltadas para o desenvolvimento sustentável desses grupos.

Essas comunidades representam um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional. O fato de o quilombo ter existido como uma lacuna onde se construiu uma sociedade paralela ao sistema escravista, em que negros\as estavam moralmente submetidos, projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural, saberes e conhecimentos quilombolas (Nascimento 2008, pág. 34).

Dessa forma, apresentamos estas orientações curriculares, na busca de contribuir com a formulação de um processo educativo com especificidade e em consonância com as perspectivas das comunidades remanescentes de quilombos e/ou comunidades negras tradicionais, tanto no campo quanto na cidade.

## **História e lutas das Comunidades Quilombolas**

Diferentemente do que está impregnado na “memória coletiva” brasileira a respeito das organizações sociais negras como algo recente no processo histórico, observa-se que seu nascedouro deu-se no período colonial, com a utilização de inúmeros mecanismos estratégicos, dentre eles a fuga.

Passado esse período, os militantes negros melhor se estruturam e surgem então outras organizações<sup>76</sup> tais como: Imprensa Negra, Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro.

<sup>76</sup> Observa-se que no século XIX circulavam jornais denunciando a real situação vivenciada pelos negros da época.

Em 1978 é criado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. Assim, as reivindicações e denúncias do racismo da população retornam com mais força no cenário nacional. Juntamente com as denúncias de desigualdades raciais, esse movimento negro também apontava a precariedade da situação da população negra no campo.

A formação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, que depois passou a se intitular apenas Movimento Negro Unificado (MNU), contestava a ideia de que se vivia uma democracia racial brasileira, ideia que os militares adotaram na década de 1970 [...]. O surgimento do MNU redimensionou a militância política naqueles anos de ditadura militar. Coube ao MNU contribuir para uma maior organização da militância e convencer os grupos de esquerda da importância e especificidade da questão racial na sociedade brasileira. Nas décadas de 1970 e 1980, diversas outras organizações negras foram criadas (pag. 290-292).

Mas estima-se que é na década de 80 que as mobilizações das comunidades quilombolas são recolocadas no cenário nacional, garantindo as especificidades das demandas da população negra no campo. Nessa luta, conquista-se o reconhecimento de direito a propriedade definitiva aos remanescentes quilombolas, assegurado pelo Artigo 68 da Constituição Federal. Isso possibilitou colocar a problemática da população negra rural como questão nacional. Dentre as problemáticas se apresentam o direito à educação e as especificidades da cultura quilombola.

## Conceituações de Quilombo

Para melhor compreender a dimensão de uma proposta educativa escolar com a especificidade quilombola, devemos conceituar o termo quilombo. Este é de origem africana que deriva do *quicongo* ou *quimbundo*, com conotações de *sociedade, grupo ou exército*, que é relativo a união. No antigo Congo Angola, o termo designava feiras, mercados e acampamento militar. No Brasil, essa conotação não se distancia, 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, pág. 30).

Os primeiros registros do termo no Brasil ocorreram por volta de 1740, conforme aponta o 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*<sup>77</sup>. Essa foi uma definição clássica que perdurou por muito tempo e tornou-se mais abrangente na atualidade.

Atualmente, as comunidades quilombolas são reconhecidas pelo Decreto-lei nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. O seu artigo 2º estabelece que:

“Consideram-se remanescentes de comunidades de quilombos, para fins deste Decreto, os grupos etnicorraciais, segundo critérios de autoatribuição, com tra-

<sup>77</sup> Ver Anjos, 2005, pág. 27.

jetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

Conforme a Constituição Federal (1988), em seu Art. 216, os quilombos constituem patrimônio cultural brasileiro porque são portadores de referências à identidade e à memória de um dos grupos formadores da nossa sociedade. O território quilombola, nesse sentido, não pode ser entendido como mera exteriorização do direito de propriedade inserida no campo.

A identificação das comunidades quilombolas não se restringe puramente aos negros descendentes dos quilombos formados antes da abolição. Deve-se considerar as comunidades organizadas no período pós-abolição. Esses negros que ficaram à mercê de toda má sorte, sofrendo todos os processos de discriminação e falta de políticas públicas que os integrassem à sociedade, articularam-se criando estratégias, no sentido de fortalecer a organização social formando novas comunidades. “Nessa fase, a resistência não era mais contra a escravidão em si, que se tornou ilegal, mas, sim ao ranço escravocrata que ainda permanecia impregnado na sociedade”<sup>78</sup>.

No período colonial e imperial os quilombos eram formados, em contraposição à escravidão, por negros e outros oprimidos que fugiam e formavam comunidades alternativas. Os quilombos formados no pós-abolição decorreram-se em detrimento da não inclusão dessas pessoas no sistema vigente, por isso as famílias dirigiam-se para áreas onde já existiam quilombos, migravam para lugares afastados de difícil acesso, terras desabitadas ou às margens das fazendas.

Portanto, as comunidades quilombolas atuais são frutos de variados processos, como:

“Fugas com ocupação de terras livres, falidas ou abandonadas, geralmente isoladas; compra de propriedades por escravos alforriados; doações de terras para ex-escravos por proprietários de fazendas em reconhecimento ao trabalho e dedicação prestados a eles; doações feitas por ordem religiosa; pagamento por prestação de serviços em guerras oficiais, etc. (ANJOS 2009, pág. 27)”

Conceitualmente, “Quilombolas são grupos, com preponderância de população negra rural ou urbana que se intitulam a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade e as tradições e práticas culturais próprias” (HAMZE, 2005, pág. 34).

Moura (2007, pág. 12) salienta que, atualmente, podem-se conceituar os quilombos contemporâneos:

“Como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Os habitantes dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma

<sup>78</sup> Ver o texto *A Propriedade dos Remanescentes das Comunidades Quilombolas como Direito Fundamental* de Alcides Moreira da Gama e Ana Maria Oliveira, disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/>>

história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade. São também chamadas de comunidades remanescentes de quilombos, terras de preto, terras de santo ou santíssimo.”

Um detalhe a ser considerado, ainda na identificação das áreas quilombolas, é o fato de que, mesmo após a formação das comunidades, muitos foram forçados a sair da terra de origem, deslocando-se para outras áreas, por causa das forças econômicas e políticas contrárias e as especulações imobiliárias, dentre outros motivos. Também em decorrência do crescimento das cidades acabaram, na atualidade, ficando em áreas urbanas.

Por isso, nem sempre os remanescentes das áreas quilombolas estão ocupando as terras signatárias das resistências negras à escravidão e/ou as lutas para sobreviver no pós-abolição.

Contudo, a identidade cultural quilombola sobrevive na territorialidade. Por isso, no Decreto Federal n. 4.887/03, Art. 2, os critérios adotados para identificação das comunidades remanescentes são, portanto, “a autoafirmação, a relação histórica com uma determinada territorialidade, a ancestralidade negra, a trajetória histórica própria e a resistência à opressão sofrida.”

A territorialidade, juntamente com a ideia de pertencimento de grupo, torna-se expressão do processo identitário. Ao mesmo tempo em que a territorialidade expressa a luta pela manutenção da identidade, representa uma forma específica de ordenação territorial em conformidade com os aspectos históricos e culturais vividos pela comunidade, pois estão imbricadas uma a outra de forma a dar unidade aos contrários que dão movimento ao processo da formação da identidade territorial.

O território quilombola, segundo Ratts (2004), trata-se de agrupamento de indivíduos que se reconhecem como pertencentes de uma ancestralidade negra e que passam por variadas reelaborações de suas matrizes culturais, mas que mantêm laços de sentimento de pertença ao grupo.

## **Organização Escolar e Curricular**

É papel da escola organizar-se 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) e na organização do currículo, bem como no desenvolvimento de espaços pedagógicos que propiciem a valorização da identidade quilombola, que possibilite ao aluno (a) conhecer suas origens, pois o reconhecimento/visibilidade da história dos quilombos diz respeito à história e identidade do povo brasileiro.

O currículo reproduz valores que irão participar da formação de identidade individual e/ou coletiva. Nesse sentido, Moura (2004, pág. 6) salienta que:

A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e não formal e, no segundo, o saber nem sempre está referenciado na experiência do aluno.

Dessa forma, o papel da Educação Quilombola é mediar o saber escolar com os saberes locais, advindos da ancestralidade que formou a cultura do segmento negro na África e no Brasil. Assim, o currículo deve garantir os conhecimentos e saberes quilombolas, tratando sua própria história, formas de luta e resistência como fonte de afirmação da identidade quilombola e nacional.

Segundo Paré & Oliveira (2008, pág. 218):

Faz-se mister a inclusão efetiva da questão racial nos currículos escolares, reconhecendo a identidade étnica dos alunos negros e a valorização de suas potencialidades, a partir da ancestralidade africana. A escola é um espaço privilegiado de construção de conhecimento e a sociedade brasileira possui uma dívida com relação à reconstrução da identidade e autoestima da população afrodescendente.

A estruturação da educação para remanescentes de quilombo 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 e abordando as práticas culturais locais que afirmem sua identidade e seus valores e saberes que atravessaram o tempo.

Outro aspecto é o cumprimento integral através do currículo que atenda à Lei Federal 10.639/03 e às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas dos espaços e territórios quilombolas, sejam elas no campo ou nas cidades.

Conforme Santos (2006), abordar raça/cor na Educação Quilombola se trata de um instrumento importante de desvelamento das causas da realidade socioeconômica da população negra na atualidade. Trata-se de reescrever e recontar a história que negou ou se calar sobre a contribuição dos africanos e afro-brasileiros no processo civilizatório do Brasil. Para então confrontar os padrões etnocêntricos presentes na história, cultura e ciência, que considera todo conhecimento científico produzido como contribuição inerente ao grupo branco, desconsiderando outros grupos etnicorraciais e culturais.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana vêm corroborar ao afirmar que:

As políticas de reparações 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, pág. 15).

Lopes (2008) observa que, ao traçar objetivos e escolher conteúdos, os currículos também definem estratégias, procedimentos e instrumentos adequados para o desenvolvimento da prática pedagógica. O currículo deve remeter a procedimentos metodológicos que rompam com a estrutura funcionalista e eurocêntrica, pois, quando a prática pedagógica nega a contribuição africana ou a minimiza diante de outras contribuições, como a indígena, portuguesa e outras, colabora para a continuidade do preconceito em relação à cultura afro-brasileira e, conseqüentemente, limita o conhecimento.

## Especificidade da Educação Quilombola e Abordagem de Ensino

### Aspectos sobre o tempo e espaço escolares



Seminário de Formação Diversidade Religiosa - SEDUC/MT

A organização escolar deve considerar todas as situações positivas e negativas que se apresentam dentro e fora da escola, que interferem no processo educativo dos/as educandos/as, como a localização do quilombo; bem como da escola e sua estrutura; questões como transporte escolar; a dinâmica e os conhecimentos referentes à produção agrícola nos quilombos; o público; a cultura local; e o número de professores/as e alunos/as, entre outras.

A par dessas situações o tempo e espaço escolares, mesmo sendo elementos culturais próprios da escola, não podem desconsiderar as diversidades presentes no ambiente escolar.

Dessa forma, a escola pode pensar a organização do tempo e espaço escolares, procurando sanar os pontos negativos e utilizar os positivos como elementos que potencializem a organização dos mesmos a favor da aprendizagem dos/as educandos/las tanto do ensino fundamental quanto do médio.

Assim, questões como a carga horária e a forma organizativa do espaço escolar são integrantes do currículo. Esses elementos não são neutros, pois, conforme a organização do tempo e espaço da escola, podem colaborar ou não para um currículo emancipador.

## **Aspectos sobre metodologia: valores afro-brasileiros**

Ao se tratar da perspectiva da inclusão dos valores afro-brasileiros no currículo da Educação Quilombola não se está criando uma metodologia específica de aprendizagem para esta modalidade de ensino, mas há de se considerar que, obrigatoriamente, ela possui especificidades, portanto se faz necessária a expansão dos conteúdos e a estruturação metodológica de ensino usual, para a inclusão dos valores afro-brasileiros que constituem a formação desta nação e as especificidades quilombolas.

A escola deve estimular o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem para a produção de conhecimentos, partindo da cultura dos estudantes e estabelecendo diálogo com outras culturas. Dessa forma, o processo educativo, numa perspectiva quilombola, deve ter presentes esses valores afro-brasileiros de maneira que fortaleçam e potencializem a Educação Quilombola.

O processo educativo formal de crianças, adolescentes, jovens e adultos quilombolas requer uma educação diferenciada com estreita relação com a formação identitária, autorreconhecimento, valorização da história e cultura dos negros tanto na África quanto no Brasil, dos quilombos em geral, em especial dos quilombos em Mato Grosso.

A especificidade de abordagens de temas nas áreas de conhecimento, bem como uma dinâmica metodológica de ensino-aprendizagem que garanta conhecimentos curriculares da base nacional comum e a parte diversificada relativa às necessidades e realidades quilombolas devem existir. Embora haja essa especificidade, a Educação Quilombola não se isola, mas está aberta a diálogos permanentes com os demais campos da educação, pois os quilombos integram a sociedade.

É importante observar que cabe à escola e aos educadores não somente definir os conteúdos como também o processo metodológico de aprendizagem que contribua para o conhecimento e a vivência dos valores quilombolas na formação humana.

Diante disso, partimos das contribuições de Brandão (2006)<sup>79</sup> ao tratar dos valores civilizatórios afro-brasileiros como forma de organização de um trabalho pedagógico com a perspectiva afro-brasileira.

Assim, numa tentativa de contribuir para a construção de uma educação que inclua os valores quilombolas, apresentamos alguns nortes que possam subsidiar o professor quanto à abordagem de ensino e metodologias, auxiliando-o em sua prática educativa.

### **Circularidade**

Esta é uma marca dos valores africanos e afro-brasileiros.

A questão do círculo, da roda, da circularidade tem uma profunda marca nas manifestações culturais afro-brasileiras, como a roda de samba, a roda de capoeira e/ou as legendárias conversas ao redor da fogueira... No candomblé [...] com o círculo, o começo e o meio se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar e a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula e transfere-se<sup>80</sup>.

Isso traz uma sensível mudança de perspectiva educacional, considerando que a circularidade pode ser compreendida como forma metodológica que permite a integração de conteúdos e dos sujeitos no processo do conhecimento, em que os conteúdos podem ser revisitados em novas condições das fases de aprendizagem e/ou ano com aprofundamentos necessários a estas etapas. Até mesmo a organização da sala de aula deve ser de maneira que todos se disponham dessa forma circular.

Esse valor civilizatório deve ser incluído na organização metodológica do ensino em um ambiente participativo e democrático, que coloca todos em pé de igualdade no processo de aprendizagem.

### **Oralidade**

O valor da oralidade constitui uma fonte importante para garantir a informação e escrita da cultura e história dos negros:

A fala, a palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada – ou mesmo segredada – tem uma carga de poder muito grande. Pela/Na oralidade, os saberes, poderes e quererem são transmitidos, compartilhados e legitimados. Se a fala é valorizada, a escuta também. O conto, a lenda, a história, a música, o dito, o não-dito, o fuxico... A palavra carrega uma grande e poderosa carga afetiva<sup>81</sup>.

Os Griots, por exemplo, são contadores de histórias que existem em várias etnias

<sup>79</sup> Em caderno de atividade nº 3, do projeto “A cor da cultura.”

<sup>80</sup> Ver em caderno de atividade nº 3 do projeto “A cor da cultura”, pág. 78.

<sup>81</sup> Ver em caderno de atividade nº 3 do projeto “A cor da cultura”, pág. 34.

africanas e transmitem a história através da oralidade. Esse valor intrínseco ao processo de aprendizagem da escrita deve ser trabalhado como um elemento importante da herança africana a ser potencializado, pois a oralidade constitui uma autonomia, uma independência para a comunicação, reivindicação de direitos e prática de cidadania.

### **Energia vital (AXÉ)**

Esse valor afro-brasileiro, conceitualmente, assemelha-se ao Axé, que compreende que esta força está presente em todos os seres. Essa compreensão é um dos novos paradigmas científicos. Como bem conceitua Brandão (2006, pág. 54), Força Vital (Axé):

É uma dimensão interessante, na medida em que revela a circularidade da vida, bem como a sua amplidão. Tudo tem energia vital é sagrado e está em interação: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo... Todos os elementos se relacionam entre si e sofrem influência uns dos outros. Aqueles que conhecem o poder dessa energia vital já compreendiam bem antes das pesquisas científicas de Lavoisier, que “na natureza tudo se transforma”[...]. O princípio do axé é a vontade de viver e aprender com vigor, alegria e brilho, acreditando na força do presente. Em nada se assemelha a normas, burocracias e métodos rígidos e imutáveis.<sup>82</sup>

Na *práxis* pedagógica o(a) educador(a) deve vislumbrar e acreditar nas capacidades do(a) educando(a) que traz consigo essa Energia Vital. Nesse sentido, o facilitador(a) deve estimular abordagens do ensino que permita a ênfase na potencialidade do(a) educando(a) na produção do conhecimento, tendo em vista que o sentido de Axé carrega a concepção de dinamismo, alegria, boa energia, força e fé na vida que há em si e no outro e na troca dessas energias.

### **Corporeidade**

Esta deve ser considerada no processo de ensino, pois:

O corpo atua e registra nele próprio a memória de várias maneiras, seja através da dança, da brincadeira, do desenho, da escrita ou da fala.[...] O corpo é vida, é aqui e agora, potência e possibilidade. Com o corpo se arma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. O corpo conta histórias<sup>83</sup>.

Em se tratando deste mote, faz-se necessária a utilização de uma metodologia educacional diferenciada que propicie a inclusão da corporeidade na educação quilombola, que possa explorar as potencialidades do corpo no processo educativo, incluindo práticas pedagógicas e atividades de expressão corporal como forma de aprendizagem.

<sup>82</sup> Em caderno de atividade nº 3 do projeto “A cor da cultura”, pág. 52.

<sup>83</sup> Em caderno de atividade nº 3 do projeto “A cor da cultura”, pág. 61.

## Musicalidade

Esta contribui na dimensão metodológica em um aspecto importante considerando que:

a música, a sonoridade, a melodia, o ritmo e a canção estão presentes, de modo particular, na cultura e na história afro-brasileira de tal modo, que muitos dos referenciais da musicalidade brasileira são de origem africana<sup>84</sup>.

Dessa forma, não podemos deixar de pensar um processo educativo que possa incluir a dimensão da musicalidade, vendo-a como um caminho para compreender a realidade. O repertório musical afro-brasileiro pode colaborar muito como instrumento de aprendizagem sobre nossa brasilidade, da cultura e história negra neste país. No samba, por exemplo, deparamo-nos com aspectos do processo histórico e social de importante influência negra, além do refinamento de arranjo musical e de letras, para retratar as emoções e a realidade brasileira, particularmente do negro.

Quando nos referimos ao valor da musicalidade, ela deve ser considerada na abordagem da aprendizagem como um elemento que nos permite pensar uma metodologia vivaz e alegre, como possibilidade de construção, produção e aprendizagem dos conteúdos de forma prazerosa.

## Ludicidade

Esse valor afro-brasileiro compreende nossa capacidade de manipular símbolos para representação do real, como brincar, cantar e dançar, dentre outras formas de enfrentar a realidade.

Imaginemos um povo arrancado brutalmente de sua terra, que atravessou o Atlântico em tumbeiros, escravizado, humilhado, mas que não perdeu a capacidade de sorrir, de brincar, de jogar e de dançar e, assim, conseguiu marcar a cultura de um país com esse profundo desejo de viver e ser feliz, pois isso resume a ludicidade, na perspectiva a favor da vida, da humanidade e da sobrevivência. A alegria frente ao real, ao concreto, ao aqui e agora da vida<sup>85</sup>

Dentro de um contexto de ludicidade está impresso o uso de insígnias que favorecem a ligação do real e o simbólico presente nos rituais da cultura dos grupos sociais, como: dança, música, teatro, fantoches, bonecos, máscaras e jogos entre outros. O uso de práticas lúdicas pode servir para sensibilizar a interpretação, leitura e/ou reinterpretação de textos de literatura e outros.

Neste contexto o facilitador desempenha papel essencial no processo de ensino aprendizagem no sentido da valoração e ressignificação dos rituais presentes na cultura quilombola, apropriando-se de recursos lúdicos para respeitar tempo, ritmo e compreensão cíclica do saber. Esse processo deve ser contínuo e não somente em atividades pontuais e/ou esporádicas, haja vista que as festividades e rituais são manifestações cul-

<sup>84</sup> Em caderno de atividade nº 3 do projeto "A cor da cultura", pág. 41

<sup>85</sup> Em caderno de atividade nº 3 do projeto "a cor da cultura", pág. 67.

turais presentes nos espaços e territórios quilombolas devendo, portanto ser exploradas como instrumento educativo.

### **Cooperatividade/Comunitarismo**

Desde o período escravocrata, a cooperatividade e o comunitarismo são princípios importantes utilizados pelos negros(as) para sobreviver e reelaborar sua cultura. A cultura afro-brasileira é originária de diferentes povos africanos que participaram da composição dessa sociedade. Esses grupos partilharam uns com os outros seus saberes e tradições, realizando uma miscigenação de elementos étnicos que refletem em nossa cultura e identidade nacional.

Assim, o/a educador/a deve considerar os aspectos conceituais e culturais da cooperatividade/comunitarismo de forma holística no processo de ensino-aprendizagem para que as atividades sejam desenvolvidas no princípio da coletividade, partilha e solidariedade orgânica<sup>86</sup>.

### **Memória**

*Memória Coletiva*, assim como *energia vital*, faz-se essencial como instrumento educativo para diferenciadas comunidades quilombolas, tornando-se vivo o sentimento de pertença e orgulho das nossas origens africanas. Neste contexto, rememorar a ancestralidade e ressignificar as identidades garantirão que os valores das africanidades na formação da humanidade sejam fundantes na composição da sociedade brasileira. O trabalho com a Memória Coletiva deve ser estimulado, no sentido de propiciar diferentes metodologias que remetam às contribuições africanas e afro-brasileiras.

### **Religiosidade**

A Religiosidade é uma percepção de mundo e de relação com o outro, independente da religião. Compreendendo que:

Religiosidade é mais do que religião: é um exercício permanente de respeito à vida e doação ao próximo. A propósito, em tempos de tanta violência gratuita, vale pontuar que a vida é um dom divino, de caráter transcendental, e deve ser usada para cuidar de si e do outro. Tudo é sagrado, é divino. Todos os elementos da natureza, todos os seres<sup>87</sup>.

Nessa perspectiva, a abordagem de ensino deve considerar práticas que resultem em aprendizagem de valores, convívio com as diferenças, fortalecimento da ética, perseverança e respeito a todos os elementos da natureza. A educação escolar quilombo-

<sup>86</sup> Ver Durkheim David Emile - Coleção Grande Cientistas Sociais, São Paulo Editora Ática, 2004. *Éducation et Sociologie*. Paris, F. Alcan. São Paulo Melhoramentos [s.d.].

<sup>87</sup> Em caderno de atividade nº 3 do projeto "A cor da cultura", pág. 31.

la deve compreender que as religiões de matriz africana, especialmente o candomblé, constituem-se em um espaço de resistência negra e uma reinvenção de África no Brasil para aqueles que foram arrancados de suas terras.

### **Ancestralidade**

Quanto à ancestralidade, Lopes (2004, pág. 28) salienta que “todo ser humano constitui um elo vivo, ativo e passivo, na cadeia da força vital, ligado acima, aos vínculos de sua linhagem ascendente e sustentado abaixo de si à linhagem de sua descendência”.

A ancestralidade é uma dimensão importante a ser considerada no currículo das escolas quilombolas. Preveem-se, nessa dimensão, atividades que explorem os conhecimentos e sabedorias ancestrais que contribuam para a formação da identidade quilombola.

### **Referenciais Curriculares**

A centralidade da educação escolar quilombola está na história e na cultura negras, cuja manifestação se dá nos conhecimentos e saberes tradicionais, música, credos, estética, culinária, gostos, paladares e forma de organizar e sociabilizar.

A educação quando inclui a cultura africana torna evidente o conhecimento desse povo, ou seja, a soma de saberes contribui para o arcabouço científico e tecnológico, atualmente usufruído por variadas culturas, dentre elas a brasileira.

Não se pode negar também que “os saberes tradicionais e os costumes passados e perpetuados através das gerações, historicamente estruturaram o ciclo de vida das comunidades quilombolas e norteiam, atualmente, a estrutura social”. (OLIVEIRA, 2007, pág. 15).

Essa realidade deve ser reconhecida e valorizada na escola. A falta de conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileiras tem produzido silenciamento e/ou equívocos sobre a contribuição africana para a sociedade.

Portanto, surge a necessidade de se focar nas escolas quilombolas que os negros trazidos para o Brasil vieram em diferentes épocas de colonização e diversas partes da África e foram distribuídos estrategicamente pelo colonizador europeu em várias partes do país, o que contribuiu para construção de linguajares regionais.

O domínio da língua oral e escrita é uma ferramenta importante para a participação social dos indivíduos, e seu ensino deve garantir os saberes linguísticos indispensáveis para o exercício da cidadania na afirmação da identidade.

O povo brasileiro é reconhecido mundialmente pela hospitalidade, irreverência, alegria e senso de coletividade, entre outros, características que imprimem um dos elementos da identidade nacional.

Não há no Brasil, como em outras regiões da *diáspora*, uma cultura tal qual a da África, ou seja, uma cultura original, transplantada do continente africano para cá. Houve, sim, uma reelaboração dos elementos culturais africanos, a qual ocorreu à parte dos acontecimentos históricos do país. Por isso, a cultura negra tem um conteúdo de resistência, de contraposição e denúncia, considerando toda a luta histórica do(a) negro(a) para sobreviver e contrapor-se a um sistema que o(a) colocava como um ser biológica e culturalmente inferior.

A história do(a) negro(a) no Brasil é marcada por lutas, insurreições e resistências de variadas formas. Nesse contexto, o(a) negro(a) constrói uma estrutura paralela no sentido de burlar o sistema vigente para sobreviver à escravidão e preservar os componentes culturais presentes nos valores e costumes e na religião, como, por exemplo, as Irmandades e Quilombos.

Assim, sugere-se que os temas abordados nas áreas de conhecimento devem levar às aprendizagens sobre a cultura negra, promovendo o fortalecimento da identidade cultural e etnicorracial dos quilombolas.

A abordagem dessas temáticas deve trazer um enfoque diferenciado do que comumente é tido como história oficial sobre o negro, isto é, visto somente pelo prisma da escravidão. O(a) educador(a) neste contexto deve propiciar olhares múltiplos para outras faces da história promovendo o protagonismo do(a) negro(a) no processo histórico brasileiro em sua composição identitária e contribuições fundantes desses grupos étnicos. É preciso ainda mencionar a diversidade dos africanos que vieram para o Brasil, seus conhecimentos e saberes culturais e tecnológicos, tais como agricultura, engenharia, medicina, arquitetura, artes e outros. É importante considerar que além de introduzir técnicas de produção na mineração, os(as) negros(as) contribuíram significativamente na agricultura com técnicas de plantio rotacional, estas empregadas até os dias atuais.

É pertinente que no processo educativo haja uma práxis pedagógica que ganhe *mentes e corações* sendo essa uma constante para a efetividade na produção do conhecimento sobre a cultura afro-brasileira, formando para o exercício da cidadania. Para tanto, os direitos e a legalização dos espaços e territórios no campo ou cidade devem constar como componentes curriculares na educação escolar quilombola.

Para os anos iniciais da escola organizada por Ciclos de Formação Humana é importante realizar um trabalho pedagógico com ênfase no lúdico, na inserção dos conteúdos sobre as africanidades na cultura brasileira. Sobretudo, nos espaços e territórios quilombolas as contribuições dos(as) anciões(as) devem tornar-se instrumentos educativos para composição da escrita e história local, haja vista que a oralidade é uma herança que deve ser explorada pelo facilitador nas desconstruções e construções da imagem do negro na sociedade brasileira.

O processo de aprendizagem no Ensino Fundamental na perspectiva do Ciclo de Formação Humana, em consonância com os eixos estruturantes **conhecimento, trabalho<sup>88</sup> e cultura**, também integrantes do Ensino Médio, visam à formação

<sup>88</sup> Trabalho é compreendido, na afirmação de Kuenzer, 'como práxis humana e não apenas como prática produtiva, mas, como uma das ações materiais e espirituais, que os seres humanos, individual e coletivamente desenvolvem,

crítica cidadã. Somado a esses, a educação escolar quilombola tem como especificidades de eixos a Ancestralidade; Trabalho, Autonomia e Tecnologia Social<sup>89</sup>; Território, Diversidade Cultural e Sustentabilidade; e Diversidade de conhecimentos, os quais garantem a qualidade de ensino aprendizagem dos(as) educandos(as) quilombolas.

### **Ancestralidade**

Esse referencial remetem a pensar a educação escolar, o currículo, a organização e o ensino de conteúdos no processo educativo, em que a ancestralidade perpassa nos variados saberes, técnicas, forma de religiosidade, 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 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 significativo no processo de aprendizagem em conexão com a **identidade** negra e quilombola.

### **Trabalho, Autonomia e Tecnologia Social**

A qualidade da formação dos estudantes considera 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 e 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.

---

para construir suas condições de existência'.

<sup>89</sup> 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, e que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida. (SANTOS, 2009; pág. 61)

## **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.

Dentre os conteúdos que inserem nesses eixos e/ou referenciais abará temas que possibilitarão a afirmação da identidade e consciência negra, cidadania e ética, conhecimentos e saberes quilombolas, relações etnicorraciais, história e culturas afro-brasileira e africana.

Cabe à escola e ao professor(a), dos espaços e territórios quilombolas quando da seleção dos temas, atentar para a realidade dos(as) alunos(as) e ao nível de aprendizagem, de forma que os conteúdos ofereçam contribuição real, identifiquem e valorizem os elementos da produção negra no construto social, político e intelectual nas sociedades que compõem a diáspora africana, incluindo o Brasil.

As religiões afro-brasileiras pertencem ao patrimônio cultural do povo. Trata-se de espaço histórico de luta e resistência para a construção de um dos fragmentos da identidade negra. Por conseguinte, trata-se da história brasileira e, por isso, deve ser estudada no ensino básico. A religiosidade constitui-se numa das várias contribuições africanas da sociedade brasileira, portanto deve ser reconhecida, valorada e abordada sob o prisma da cultura, pois a mesma apresenta-se como um campo híbrido de construção de identidade no qual emergem novas estratégias de organização que apontam perspectivas para a educação pluricultural.

Compete ao(a) educador(a) adotar a prática de professor(a)-pesquisador(a) desenvolvendo atividades metodológicas que levem à problematização das questões abordadas nas áreas de conhecimento, bem como estabelecer eixos temáticos para o desenvolvimento dos conteúdos. Tanto o(a) educador(a) como o(a) educandos(as) são coparticipantes do processo de aprendizagem, na busca da autonomia do saber.

Os conteúdos abordados nas áreas de conhecimento da educação básica devem ser os mesmos previstos nas Diretrizes Nacionais e Orientações Curriculares para o estado de Mato Grosso, acrescidos dos conteúdos e/ou disciplinas necessárias para tratar as especificidades quilombolas e para a educação das relações etnicorraciais.

## **Referenciais para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias**

Essa área reúne disciplinas importantes que podem contribuir com a ampliação de conhecimentos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana.

A História é de grande importância para percepção e valorização das semelhanças e diferenças no tocante às formas culturais africanas, que deram base à cultura afro-brasileira. Além dos conteúdos curriculares da Educação Básica, deve-se trabalhar a história e cultura dos quilombos locais, enfatizando a origem dos africanos e seus descendentes que se espalharam pelo país, em especial no estado de Mato Grosso.

No Brasil colonial e imperial, os quilombos resguardavam semelhança com a forma organizativa territorial existente na África Meridional. Tinham a proposição de outra estrutura política, aberta a todos os grupos que se encontravam oprimidos na sociedade. Por isso, era comum a presença de indígenas e brancos pobres nesses quilombos.

Não existe uma estimativa certa do aparecimento dessas organizações. O fato é que onde havia escravizados surgiam quilombos como formas de resistência negra.

De uma forma geral, os pesquisadores são unânimes em afirmar que entre todas as formas de luta contra a escravidão a mais ousada e desafiadora foram os quilombos. Essa forma de resistência os negros já praticavam desde a África, como forma de obter dignidade e respeito humano.

Se nacionalmente o Quilombo de Palmares, situado no atual estado de Alagoas, é referência da resistência e organização negras contra a escravidão, em Mato Grosso, tem-se o Quilombo de Quariterê e/ou Quariteté como a grande referência na região. Esse quilombo localizava-se na região do Alto Guaporé, nos arredores da vila-capital (Vila Bela da Santíssima Trindade), e teve inicialmente em José Piolho o seu líder. Com sua morte, assume a liderança sua mulher, Teresa de Benguela, que passa a ser chamada pelos quilombolas de rainha Teresa.

No momento em que houve o desmonte desse quilombo em 1791, governava a capitania de Mato Grosso o capitão-general Luis de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, que, com apoio da elite local, da Câmara de Vila Bela da Santíssima Trindade e sob o comando de Francisco Pedro de Melo, marchou contra o Quariterê e/ou Quariteté destruindo-o. No seu interior, foram encontrados em abundância víveres e comestíveis. É interessante destacar, que além de negros, havia também presença de índios da nação cabixi, crioulos e caburés no território do Quariterê e-ou Quariteté, provando, com isso, que havia uma diversidade de cultura e ideias naquele espaço de resistência.

O Quilombo de Quariterê e/ou Quariteté não foi o único de que se tem notícia em Mato Grosso, porém é o mais conhecido, devido ao alferes de dragão Francisco Pedro de Melo, o comandante que liderou a destruição desse quilombo, ter escrito um Diário de Diligência onde ele relata o dia-a-dia da destruição. Essa obra foi republicada pelo Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, em 2001.

A fuga para os quilombos não foi a única maneira de resistência buscada pelos(a) negros(a). Outras formas sutis individuais e coletivas foram utilizadas, e dentre elas está o ingresso nas irmandades negras.

## **Referenciais sugeridos:**

### **História**

- Impérios africanos pré-coloniais;
- Organização dos quilombos no Brasil;
- Legalização das terras quilombolas;
- Formas de organizações negras na África e diáspora;
- Contribuições africanas e afro-brasileiras na formação do País;
- Os quilombos em Mato Grosso.

### **Geografia**

- Continente africano;
- Espaços e territórios quilombolas no campo e na cidade;
- As questões socioeconômicas nos territórios quilombolas;
- O espaço dos antigos quilombos e os ciclos econômicos coloniais;
- Cartografia etnicorracial;
- Clima e o comportamento da natureza.

### **Sociologia**

- Ancestralidade africana e cultura afro-brasileira;
- A construção social das ideias racistas;
- Aspectos sociais e culturais nos espaços e territórios quilombolas;
- Certificação e Titularização dos espaços e territórios quilombolas;
- Especificidade histórica e cultural dos quilombos;
- A religiosidade nos quilombos.

### **Filosofia**

- Cosmologia e visão de mundo dos diferentes povos da diáspora;

- Desconstrução dos estereótipos, estigmas racistas no Brasil;
- Mecanismos de inclusão;
- Diversidades e espaço escolar.

## **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**

As inúmeras contribuições africanas na medicina, arquitetura e tecnologias agrícolas proporcionaram notáveis mudanças para a sociedade. Nesse sentido faz-se necessário o(a) professor realizar práticas pedagógicas que vislumbrem esses conhecimentos e saberes. Essa abordagem pode ser feita tanto no Ensino Fundamental como no Médio.

### **Temas sugeridos**

#### **Matemática<sup>90</sup>**

- Etnomatemática;
- Biografias de africanos/as e afro-descendentes;
- Contribuições africanas na arquitetura e engenharia.

#### **Física e Química:**

- A civilização africana e seus conhecimentos na área da física e química;
- Os conhecimentos na área de química e física utilizados nos quilombos.

#### **Biologia:**

- África: berço da humanidade;
- Construção da ideia de raça e o racismo;
- Adaptações do ser humano no meio ambiente;
- Genética: diferenças fenotípicas;
- Cultura religiosa africana e natureza;
- Saúde e caracteres hereditários;

---

<sup>90</sup> Adaptado do livro Educação das Relações Etnorraciais, de Rosa Margarida de Carvalho Rocha.

- Conhecimentos medicinais das populações negras;
- Racismo ambiental<sup>91</sup>;
- Plantas medicinais e base alimentar utilizadas pelos povos quilombolas.

## Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Essa área de conhecimento pode contribuir enormemente para a visibilidade e valorização das heranças africanas nos elementos linguísticos, artísticos, estético e corporeidade.

### Temas sugeridos:

#### • Língua Portuguesa

- As reminiscências africanas no cotidiano do linguajar brasileiro e regional;
- Linguagem como expressão de valores e conceitos;
- Autores africanos, afro-brasileiros e suas manifestações nos quilombos.

#### Educação Física

- Elementos culturais ligados e expressões corporais advindas dos grupos etnicoraciais;
- Práticas esportivas nas diversidades culturais quilombolas; Jogos, brincadeiras, capoeira e outros.

#### Artes

- Patrimônio cultural material e imaterial;
- Estética e técnicas africanas na arte brasileira;
- As técnicas de ourivesaria como heranças africanas em algumas regiões do território brasileiro;
- Manifestações culturais: música, literatura, base alimentar, culinária, religião, danças e outras.

<sup>91</sup> Conceito que advém da constatação da distribuição desigual de acesso aos recursos naturais que desdobram em injustiças sociais e ambientais de forma desproporcional sobre as populações negras, indígenas e pobres.

## **Língua Estrangeira**

- Línguas oficiais e maternas dos países africanos considerando sua influência no território brasileiro;

## **Parte Diversificada**

### **Referenciais para Ciências e Saberes Quilombolas**

A inclusão da parte diversificada no currículo das escolas quilombolas se delinea a partir das discussões em torno da realidade social e cultural das comunidades. A área denominada de **Ciências e Saberes Quilombolas**, integrada às disciplinas **Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola, Prática em Técnica Agrícola Quilombola e Prática em Tecnologia Social**.

As questões gerais sobre a cultura e a história africana, afro-brasileira e quilombola serão tratadas em todas as áreas de conhecimentos de base comum das Educação Escolar Quilombola.

A parte Diversificada que compreende Ciência e Saberes Quilombolas com suas respectivas disciplinas visa à potencialização da aprendizagem a partir dos conhecimentos manipulados nas comunidades, somado às abordagens a outras três Áreas de Conhecimento (Linguagem, Ciências Humanas, e Ciências da Natureza e Matemática) para contribuir com ações significativas que contribuam em práticas de cidadania na inferência da realidade local.

O processo de aprendizagem é caracterizado pela integração e continuidade de conteúdos/práticas de conhecimentos prevista para cada disciplina, devendo ser concluída no ensino médio:

### **DISCIPLINA: PRÁTICA EM TECNOLOGIA SOCIAL**

Ensino Fundamental:

- Introdução: O que é Tecnologia;
- História da Tecnologia no Mundo;
- Introdução à Tecnologia Social - O que é Tecnologia Social;
- As invenções que mudaram a história da humanidade;
- Tecnologia Social e Vivências Cotidianas;
- Tecnologia Social e Conhecimento Tradicional;
- Tecnologia Social e Agricultura Familiar;

- Tecnologia Social e Direitos Humanos;
- Aprendendo a Montar Projetos em Tecnologia Social.

### **Ensino Médio:**

- A Tecnologia Social no Brasil;
- Tecnologia Social e Sustentabilidade Local;
- O uso dos Recursos Hídricos e da Tecnologia Social;
- Alimentação Saudável como prática de Tecnologia Social;
- Projetos Experimentais em Tecnologia Social;
- História das Técnicas Agrícolas de Plantio em espaço quilombola;
- Cooperativismo e Agricultura Familiar;
- Agroecologia como prática de Tecnologia Social;
- Vivendo e habitando em região quilombola: Habitações Sustentáveis;
- Energia Limpa e práticas tecnológicas sociais;
- Projetos Experimentais em Tecnologia Social.

## **DISCIPLINA: PRÁTICAS EM CULTURA E ARTESANATO QUILOMBOLA**

### **Ensino Fundamental**

- Introdução: O que é Cultura;
- História da Cultura como História da Humanidade: Arte e Artesanato na Pré-História;
- Cultura Popular e a Práxis Artesanal;
- Práticas Artesanais e Cotidiano;
- Práticas Artesanais na África Atlântica pré-colonial;
- Arte e Cultura em espaço quilombola: vendo, aprendendo;
- Projetos de Cultura e Artesanato em Espaço Quilombola;
- A cultura em espaço quilombola;
- O direito de saber: resgatando saberes artesanais e culturais em espaço quilombola;

- Arte de Ser e Arte de Fazer: o artesanato quilombola como fonte de renda;
- Festas e Vivências Culturais em espaço quilombola;
- Turismo Cultural em espaço de Quilombo;
- Construção de Projeto de Cultura e Artesanato em Espaço Quilombola.

**Ensino Médio:**

- Introdução à Economia Solidária, Comercialização de Artesanato e Cooperativismo em Artesanato Quilombola;
- Projetos Experimentais de Cultura e Artesanato em Espaço Quilombola;
- Produção e Comercialização de artesanato quilombola: Feiras, Eventos e Negócios;
- Técnicas de Vendas de Artesanato Quilombola;
- Produção, Venda e Comercialização de Artesanato Quilombola.

**DISCIPLINA: PRÁTICAS EM TÉCNICAS AGRÍCOLAS****Ensino Fundamental**

- A África na origem e expansão das técnicas agrícolas;
- História da Arte do Plantio no decorrer da história da humanidade;
- A Revolução Agrícola;
- Técnicas de Plantios na África Atlântica Pré-colonial;
- Saberes africanos e técnicas de plantio;
- Introdução ao Sistema de Mutirão e o uso do solo em espaço quilombola;
- Introdução ao Cooperativismo e à produção agrícola;
- Projeto de Técnicas Agrícolas em Espaço Quilombola.

**Ensino Médio:**

- A Agricultura Familiar na Cultura Quilombola;

- Arte de Plantio em Espaço Quilombola;
- Resgatando Saberes: Arte do Cultivo do Solo em Espaço Quilombola;
- Sustentabilidade e Técnicas de Produção Agrícola em Espaço Quilombola;
- Produção e Comercialização;
- Questões agrárias em território quilombola;
- Projetos Experimentais em Técnicas Agrícolas em Espaço Quilombola.

## Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) na Educação Quilombola

Constituem-se como dimensões centrais do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, **Ciência, Cultura e Trabalho**, os quais propiciam questões importantes para nortear o *fazer pedagógico* na Educação Quilombola, tais como:

- De que forma se pode integrar as dimensões *Ciência, Cultura e Trabalho* considerando a Educação Escolar Quilombola?
- Que estratégias pedagógicas podem favorecer a Educação Quilombola voltada para o mundo do trabalho, sem criar antagonismos entre a cultura local e a escolar?

Para Ramos (2004), o trabalho como princípio educativo no Ensino Médio possui duplo sentido, de origem ontológica e histórica, que supera a dualidade entre formação básica e profissional. O trabalho na perspectiva ontológica faz a integração curricular ao possibilitar a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos construídos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e ampliação das capacidades e potencialidades humanas.

Na perspectiva histórica, o trabalho propicia no processo educativo uma participação direta dos envolvidos. A essa concepção associa-se à *ciência* como conhecimento que é produzido e legitimado, na procura de compreender e transformar os acontecimentos naturais e sociais. Nesse aspecto, comporta, então, um sentido conceitual e metodológico que permite a construção e superação dos conhecimentos para diferentes gerações.

No tocante à formação escolar, a perspectiva educativa do EMIEP ganha, nos pressupostos da educação quilombola, um aspecto no que refere ao empoderamento dos sujeitos do processo educativo, de forma que venha contribuir com a emancipação individual e/ou coletiva dos sujeitos pertencentes às comunidades.

Para Santos (2006, pág. 04):

A educação profissional no espaço quilombola, seja em qualquer dos cursos téc-

nicos profissionais deve levar aos educandos além da qualificação profissional, a consciência negra e política sobre a realidade de seu segmento na sociedade e particularmente no mundo do trabalho, uma das áreas onde mais se concentram as desigualdades raciais.

Por fim, o trabalho como princípio educativo nesse contexto passa a ser compreendido como premissa ética e política, sendo respectivamente um direito e um dever que fundamentem as práticas pedagógicas do EMIEP.

## **Estrutura curricular**

A educação atrelada ao mundo do trabalho em espaços e territórios quilombola deve considerar as questões de discriminação racial, presente nas relações sociais. Cabe à escola assegurar que o currículo concilie o saber científico escolar, os saberes ancestrais e conhecimentos locais. Assim, o currículo do EMIEP, associado à Educação Quilombola, deve considerar:

- a) Formação pessoal e profissional numa perspectiva humanizadora e crítica para o exercício da cidadania em todos os espaços sociais;
- b) Integração das áreas do conhecimento, considerando os aspectos culturais, afro-descendência e históricos dos quilombos;
- c) Realidade dos quilombos, os aspectos sociocultural, político e econômico de forma micro e macro;
- d) Correlação entre teoria e prática, de forma interdisciplinar.

## **Referenciais temáticos**

Acresce aos eixos e/ou referenciais (Ancestralidade; Trabalho, Autonomia e Tecnologia Social; Território, Diversidade Cultural e Sustentabilidade; e Diversidade de conhecimentos) para a educação quilombola: os temas a serem abordados devem ter foco nas áreas de conhecimento, em sua integração do currículo, que atenda à formação básica e profissional:

- Cultura e Biodiversidade;
- Saberes e Conhecimentos Quilombolas;
- Multiculturalismo e Africanidades;
- Diversidade de Gênero e Sexualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Rafael Sanzio dos. **Quilombos: geografia africana – cartografia étnica: territórios tradicionais**. Brasília: Mapas Editora & Consultoria: 2009.

\_\_\_\_\_. **Territórios das Comunidades Remanescentes de Antigos no Brasil**: primeira configuração espacial, Brasília: edição do autor, 2005.

BARCELLOS, César Mario, **Os Orixás e o sagrado da vida: Lógica, Mitologia e Ecologia**. 2ª ed., Rio de Janeiro-RJ: Pallas, 1995.

BRANDÃO, Ana Paula. **Saberes e fazeres**, v. 3: modos de interagir. RJ. Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Quilombola**. Brasília: Salto para o Futuro. Boletim nº 10, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD. **Diferentes Diferenças**. MEC, 2008.

BRASIL. **PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.

BRASIL. QUILOMBOS NO BRASIL. **Revista Palmares**. Brasília: Fundação Cultural Palmares. nº 5, nov. 2000.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Cartilha Diversidade Religiosa e Direitos Humanos**. Livros 3 e 7. Brasília-DF: SEDH, 2004.

BRASIL. **Decreto Lei nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto/2003/D4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/2003/D4887.htm)> Acesso em: 18/10/2009.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1824**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)> Acesso em: 24/07/2008.

CÁCERES, Florisval. **História Geral**. São Paulo – SP: Moderna, 1988.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismo e Anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro-RJ: Pallas, 2005.

DURKHEIM, David Emile. **Coleção Grandes Cientistas Sociais**, São Paulo Editora Ática, 2004.

Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira de 1971.

Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira de 2005.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 14<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo / organização do documento**. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LOPES, Nei. **História e Cultura Africana e Afro-brasileira**. São Paulo. 2008.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. **Cultos aos Orixás, Voduns e Ancestrais nas Religiões Afro-brasileiras**. Rio de Janeiro-RJ: Pallas, 2004.

MOURA, Gloria. **Os quilombos contemporâneos e a educação**. *Humanidades*, Brasília: Editora UnB, nº 47, v. 10, nov. 1999.

\_\_\_\_\_. (org). **Educação Quilombola** In: *Boletim nº 10*, RJ: Salto para o Futuro, 2007.

OLIVEIRA, Barbara. **Saberes Tradicionais de Saúde**. *Educação Quilombola*. In: *Boletim n. 10*, RJ: Salto para o Futuro, 2007.

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.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. *Afro-diáspora nº 6-7*, 2008, pág. 41-49.

NEGRINE, Airton. **O Lúdico no Contexto da Vida Humana: da primeira infância à terceira idade**. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão Africana no Brasil: Elementos para uma filosofia afro-descendente**. Curitiba-PR: IPAD, 2006.

PARE, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Pará de and VELLOSO, Alessandra D'Aqui. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga de Engenho II (GO). *Cad. CEDES [online]*. 2007, vol.27, nº 72, págs. 215-232. ISSN 0101-3262.

RATTS, Alecsandro J.P. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. In: *Revista Espaço e Cultura* Nº 17-18, Rio de Janeiro, NEPEC/UERJ. 2004.

ROCHA, Maria José; PANDOJA, Selma (org). **Rompendo silêncios: História da África nos currículos da educação básica**. Brasília-DF: DP Comunicações Ltda., 2004.

**O Movimento Negro no Brasil Contemporâneo, In: Uma História do Negro no Brasil.** Brasília, DF, 2006, pág. 279. Autora: ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de.

\_\_\_\_\_. *A História do Negro no Brasil*, CEAD: Salvador, Bahia, 2006. ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações etnicorraciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SANTOS, Ângela Maria dos. **Identidade e Cultura Afro-brasileira.** / Ângela Maria dos Santos; Vanda Lúcia Sá Gonçalves & Maria Lúcia Rodrigues Müller (org.). Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2009.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **Da teoria do branqueamento às relações etnicorraciais.** Cuiabá: KCM Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **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.

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

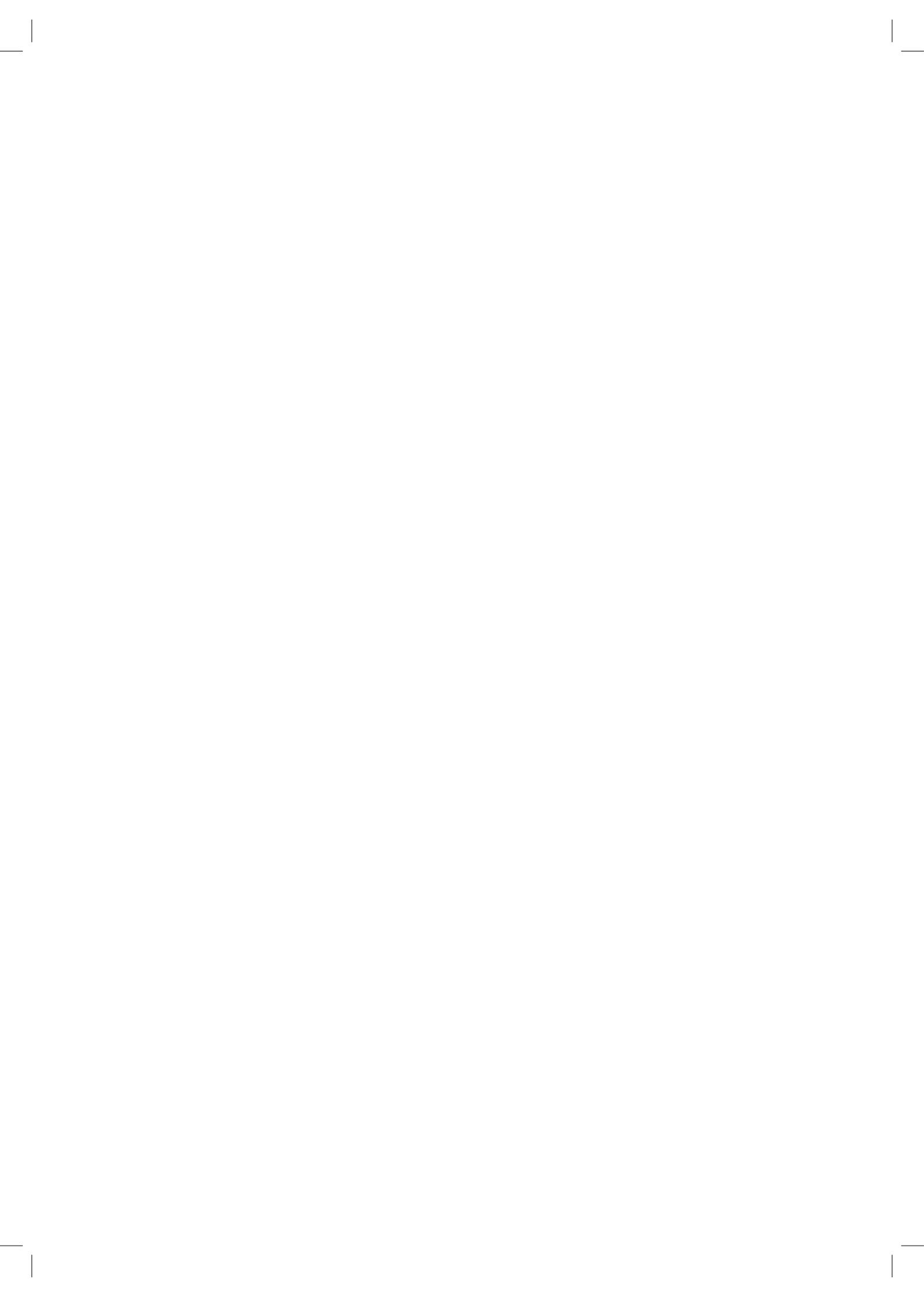
SANTOS, Marli P. dos S. **O lúdico na formação do educador.** Vozes: Petrópolis, 1997.

VEIGA, I. P. A. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico.** In: VEIGA, I.P. A; RESENDE, L. M. G. (orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico.* 6ª ed. Campinas: Papirus, pág. 09-32, 1998.

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**





Brasil Alfabetizado - SEDUC/MT

## Apresentação

O presente documento apresenta as novas perspectivas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Mato Grosso, como resposta política originada da disposição da Superintendência das Diversidades Educacionais de levar avante a discussão sobre questões prementes e cotidianamente presentes na EJA, com as quais se defronta o campo na Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos.

A metodologia de trabalho do documento final pôs em diálogo os diversos textos produzidos em programas e projetos por variados atores sociais e gestores que desenvolvem suas atuações profissionais em torno da EJA, com o foco, inicialmente, nos fundamentos, sentidos e significados dela como política pública e as construções históricas desse campo; na reorientação curricular, voltada para responder aos interesses e necessidades dos sujeitos atendidos; no redimensionamento da oferta na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso; na implantação de Centros de EJA; nas questões referentes aos exames supletivos; e, por fim, nas questões operacionais que viabilizam o desenvolvimento de qualquer política.

A mediação entre textos e atores foi realizada com o apoio de consultoria externa, visando à sistematicidade das produções e à contribuição teórica que possibilitasse a projeção, no horizonte da EJA, de novas intervenções políticas exequíveis para a rede estadual de ensino de Mato Grosso.

A escolha desse caminho tomou como base o fato de que, mais do que formular propostas, era preciso repensar práticas e concepções para, categorizando seus elementos constitutivos, descobrir pontos de estrangulamento do sistema tanto conceitual quanto operativo, ajustando princípios e diretrizes de modo a criar uma unidade de compreensão e propósitos para a EJA que Mato Grosso deve oferecer como dever do Estado a seus cidadãos.

Eis, portanto, a *Política Pública de Educação de Jovens e Adultos* consolidada, significando muito mais do que a proposta de um Governo Estadual. Por meio dela, espera-se enraizar no sistema educativo de Mato Grosso a Educação de Jovens e Adultos como política pública com permanência, independentemente do gestor e das forças sociais de pressão para que ela aconteça. Que expresse, radicalmente, a conformação de uma política de Estado, para além dos tempos/espacos mais ou menos favoráveis aos sujeitos jovens e adultos cujo direito à educação, entre outros, vem sendo negado historicamente, mudando o percurso da exclusão que ainda avassala a sociedade brasileira.

## **Fundamentos de uma Política Pública de Educação de Jovens e Adultos para o Estado de Mato Grosso**

A perspectiva orientadora da Educação de Jovens e Adultos até então 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).

Ao se transformarem práticas na EJA em política pública, cujo centro é o processo de escolarização, passa, necessariamente, a ser regulada e normatizada, e, porque oferecida em escolas, suas referências reguladoras passam a integrar o conjunto compreendido por Educação de Jovens e Adultos. A formulação da política põe em diálogo duas tradições diversas: a da *educação popular*, ligada ao conhecimento como emancipação e de tempo flexível, e a tradição dos *sistemas educativos*, ligados ao conhecimento como regulação e de tempo como disciplina. Nesta tensão, o sistema busca negociar os evidentes conflitos gerados, para alcançar a realidade do público, superando burocracias e a cultura organizacional arraigada nas escolas.

[...] mesmo quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático. (DI PIERRO, 2001, pág. 58).

O pensamento de Paulo Freire é também referência da dimensão pública responsável e comprometida com o atendimento da potencial demanda de jovens e adultos, indicando modos de flexibilizar o tempo e o espaço ao nível da escola. Atender a institucionalização da EJA exige compromisso com a cidadania e com a emancipação.

O lastro epistemológico da educação popular, fundamentado na pedagogia freireana, passa a ser para os sistemas educacionais um desafio metodológico, tendo em vista regras burocráticas que exigem funcionamento e autorização para a oferta de EJA e, portanto, deve ser assumido como um motor propulsor do atendimento e não um entrave.

O diálogo que Paulo Freire propõe e desenvolve, indo além da perspectiva pedagógica, possibilita reflexão dos sujeitos sobre a desumanização que sofrem e, ao mesmo tempo, possibilita a (re)construção de processos que recuperam a humanidade roubada. Trata-se de dispensar um novo olhar pedagógico sobre esses sujeitos.

Na EJA, a preocupação não é apenas com a trajetória escolar, mas principalmente com trajetórias pessoais e humanas: como homens, mulheres, indígenas, negros e negras, trabalhadores que vivem experiências humanas em todos os espaços da vida social e como interferir para que possam ter consciência da construção social que realizam e da perspectiva cidadã a que têm direito.

Estudos sobre a educação nas constituintes brasileiras (FÁVERO, 2001) demonstram que só em 1934, pela primeira vez, a Constituição Federal declara que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (art.149). A educação como direito não se mantém, e só na Constituição Federal de 1988 volta-se a declarar o papel fundamental da educação para o exercício da cidadania. O Art. 6º institui a educação como um dos direitos sociais do cidadão, o que é ratificado no Art. 208 quando a educação é assumida como direito de todos e adiante, no inciso VII, § 1º, como direito público subjetivo, o que significa dizer que individualmente qualquer cidadão pode acionar o Estado pelo não-cumprimento do dever da oferta de escolarização.

Pela formulação constitucional, a perspectiva do direito como caminho da efetivação da democracia educacional inaugura não apenas para as crianças, mas principalmente para jovens e adultos, uma nova história na educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN), artigos 84, 85 e 87, incisos I e II, e a Lei Complementar nº 49/98 regulamentam esses princípios e atribuem ao Estado o dever da oferta escolar. Desde 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos já defendia o princípio da educação como direito humano fundamental.

Esse direito para jovens e adultos, assegurado pela Constituição Federal, organizou-se na LDBEN como modalidade de ensino fundamental e médio, o que significa assumir que para esse público há modos próprios de fazer a educação desses níveis de ensino, segundo as características desses sujeitos e suas trajetórias e histórias de vida e trabalho, de ser e estar no mundo.

Com a finalidade de esclarecer aspectos da LDBEN, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou, em maio de 2000, o Parecer nº 11, relatado pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, fixando *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos* e a Resolução que correspondente ao Parecer foi homologada pelo ministro da Educação em 5 de julho de 2000, adquirindo então força de lei.

O Parecer reafirma determinações da Constituição Federal e da LDBEN que compreendem a Educação de Jovens e Adultos como direito público subjetivo dos cidadãos e modalidade da educação básica, cuja oferta gratuita é dever do poder público, particularmente na etapa de ensino fundamental. Argumenta, ainda, quanto à inconveniência de seguir empregando a denominação *ensino supletivo*, por expressar visão compensatória de reposição de escolaridade não-realizada na infância e adolescência, distante dos preceitos legais de adequar-se às características de jovens e adultos. Acompanhando formulações internacionais, o sentido da EJA amplia-se para além da *escolarização* devida como direito a todos os cidadãos, para assumir, na sociedade contemporânea, também

a concepção de *educação continuada*, que se faz *ao longo da vida*. O Parecer contempla esses sentidos da EJA pelas funções *reparadora* — que repara o direito não atribuído na infância; *equalizadora* — compreendendo que a única forma de assegurar igualdade no direito é priorizar os que estão distantes dele; e *qualificadora* — que reconhece como o verdadeiro sentido da EJA, por significar o *aprender por toda a vida*.

A LDBEN, ao não fixar idade mínima de acesso à modalidade EJA, cumpriu o disposto na Constituição Federal de assegurar o direito de todos ao ensino fundamental independentemente da idade, embora tenha fixado idade para os *exames supletivos*, forma de aferição que manteve, de modo a conferir a instância de certificação a qualquer sujeito que se julgue apto, independentemente de ter ou não passado pela escola. Diversamente da Lei nº 5692/71, a LDBEN baixou a idade requerida para a prestação de exames, passando a dispor 15 anos para o nível fundamental e 18 para o nível médio, contra 18 e 21 anos da legislação anterior.<sup>92</sup>

O Parecer ainda esclarece que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 1998, configuram a base comum nacional do currículo, sendo, pois, referência também para a Educação de Jovens e Adultos, desde que adaptadas às características do alunado, nos termos preceituados pela LDBEN. Por isso, a EJA requer modelo pedagógico próprio, com adequação de carga horária e de 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.

A Resolução atribuiu à Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso a responsabilidade por estabelecer um *Programa de Educação de Jovens e Adultos*, ao qual

<sup>92</sup> A discussão da idade, embora no texto da LDBEN só esteja referida à de prestação de exames supletivos, para obter certificação, voltou a ser pauta das discussões na EJA, desde 2006, quando o Conselho Estadual de Educação do Paraná aprovou Deliberação exigindo 18 anos para matrícula em cursos de EJA de ensino fundamental. A partir daí, instalou-se no Conselho Nacional de Educação o debate sobre esta questão, sobre educação a distância na EJA e sobre certificação, com o intuito de revisar o Parecer CNE nº 11/2000. Com muitas idas e vindas, que incluíram três “audiências públicas” (não tão públicas quanto deveriam ser), até agora o novo Parecer permanece em Minuta, mantendo a exigência de idade mínima de ingresso na EJA. O entendimento do Relator, à época, do Parecer CNE nº 11/2000, professor Jamil Cury, chamado também como relator das audiências, é de que qualquer alteração deste teor só pode ser feita no Congresso Nacional, onde a lei ordinária de educação foi promulgada, após intensas discussões, não cabendo esta função ao CNE, o que também parece conformar inconstitucionalidade, por ferir o disposto no art. 208, que preceitua o direito à educação para todos, independentemente da idade. Outro forte argumento usado pelo MEC diz respeito à inexistência de programas/projetos de atendimento a 1 milhão e 800 mil jovens de 15 a 17 anos que, estando fora da escola e sem atendimento na EJA, exigem respostas do poder público, em relação à educação básica a ser a eles ofertada.

deveriam aderir às unidades escolares das redes estadual, municipal e privada, interessadas em oferecer matrículas para atender com qualidade essa modalidade da educação básica. O Programa ofereceu critérios e referências para que os estabelecimentos de ensino das redes públicas e privada que aspirassem atuar na Educação de Jovens e Adultos, respeitando a legislação e as normas vigentes, organizassem com autonomia suas propostas pedagógicas e planos de curso.

Tanto para as escolas como para estudantes de EJA, a modalidade continuou a ser encarada como complementaridade superficial de aprendizagem, que visa centralmente à aquisição da *certificação*, em processos aligeirados, com pouco conhecimento e de baixa qualidade. E o sentido da EJA, mesmo sob a formulação de um Programa, não alcançou a prática das escolas e tampouco transformou a realidade da educação do estado de Mato Grosso.

Uma nova tarefa se impôs, nesse momento, 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, as concepções circulantes e remover os obstáculos apresentados, fazendo realidade o sentido do direito de todos à educação e ao aprendizado.

O sentido do direito não se faz realidade sem que se considere a indispensável *unidade* de princípios, diretrizes e objetivos que orienta 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.

Mas também o direito não se consolida diante de indicadores e avaliações que retratam a necessidade de expandir e diversificar a oferta de atendimento, conforme balizado pelo Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2006 a 2016, o que justifica a existência de uma política de EJA.

O que se destaca é que a educação democrática não se perde na variedade de formulações que intervenções pedagógicas mais adequadas exijam ao fazer a EJA, mas se consolida quando põe a dialogar sujeitos diversos, respeitados em seus saberes, fazeres e conhecimentos produzidos na prática social, com eles negociando as maneiras de passar pela escola, nessa “chance” renovada, com êxito, aprendendo.

O estado de Mato Grosso, representado pela Seduc, assume, por meio desse documento, os marcos referenciais da política de Educação de Jovens e Adultos no âmbito da rede pública de ensino, na vertente da escolarização, tal como atribuído pela Constituição como dever do Estado. Porém, não ignora que o sentido da Educação de Jovens e Adultos, no marco da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Hamburgo, em 1997, depois reiterado pelo Parecer CNE nº 11/2000, atribui ao *aprender por toda a vida* o verdadeiro sentido da EJA, em sociedades marcadas pelo conhecimento, como forma de humanização de homens e mulheres.

Desse modo, ao assumir os referenciais que consubstanciam essa política, o faz no

cumprimento de um dever da cidadania, mas cômico do muito que ainda há para fazer para favorecer a educação continuada ao longo de toda a vida.

## Princípios e Diretrizes da Política Pública de Educação de Jovens e Adultos

Os princípios que devem reger a política pública de educação de jovens e adultos — consoante com os termos da legislação nacional e internacional 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* — sistematizados a partir de um breve diagnóstico da rede, e com base nos múltiplos olhares avaliativos que foram produzidos sobre a realidade da EJA. São estes os princípios:

- 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 previsto no Plano Estadual de Educação (2008, pág. 12).
- Ação educativa pautada em desafios éticos, políticos, tecnológicos e sociais, relacionados à vivência cidadã e aos sentidos possíveis do mundo do trabalho.
- Autonomia de sujeitos jovens e adultos nos processos de aprender e de se apropriar do mundo, do fazer, do conhecer e do agir.
- Participação coletiva e autônoma na produção do projeto pedagógico e na organização e gestão do tempo escolar.

Estas são as diretrizes deles decorrentes:

- 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).
- 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.
- Reestruturação de oferta de *ensino noturno regular* com organização adequada, visando ao cumprimento dos termos legais de atendimento a estudantes trabalhadores menores afastados dos horários convencionais da escola por motivo de trabalho.

- 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.
- 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.

## Concepções a serem superadas

Muitas são as concepções circulantes sobre o que é a Educação de Jovens e Adultos, e, diversamente do que se poderia supor, estão dentro das escolas, guiando e regendo práticas pedagógicas que conformam as ofertas de programas e projetos e as práticas docentes e que, muitas vezes, terminam por impor situações de novos fracassos aos que buscam a educação de jovens e adultos. Estas concepções carregam outras, todas conformadoras dos sentidos que têm produzido políticas para a área.

Consciente dessas variadas concepções, a formulação da política de EJA, em vez de negá-las, entende que a forma de superá-las implica, primeiramente, reconhecê-las para, em seguida, dialogar com elas, argumentando para além do instituído e favorecendo a instituição de novas concepções.



Educação de Jovens e Adultos (EJA) - SEDUC/MT

## Sobre a diversidade de conhecimentos do que é a EJA

Há uma variedade de compreensões sobre EJA, que ainda resiste especialmente com a *ideia de ação compensatória*, que atende aqueles que não se escolarizaram, re-

pondo conteúdos e concepção de escola para crianças. As compreensões trazem fortes marcas da visão de *ensino supletivo*, que durante tanto tempo prevaleceu como concepção para adultos não-escolarizados na infância e, posteriormente, incluiu jovens que, mesmo tendo passado pela escola, não se escolarizaram com sucesso.

Quando as concepções se vinculam à alfabetização, vêm referenciadas em um modo de pensar a educação de adultos que circula na mídia, tanto ligado à alfabetização de idosos quanto restrito ao analfabetismo como *doença, mal a ser extirpado*.

Sendo pouco identificada como *direito de todos*, de cidadãos a quem o Estado deve garantir, em qualquer tempo, e em qualquer idade, o direito de aprender, a EJA também não tem sido reconhecida por seu sentido de *aprender por toda a vida*, o que implica a necessidade de abarcar conhecimentos não-formalizados por currículos escolares, para viver e compreender o mundo contemporâneo.

## **Sobre as variações de sentidos de inclusão**

Políticas de EJA têm sido tratadas no espectro maior de políticas de inclusão, por estarem precedidas do princípio do *direito*, e não se localizam, apenas, no âmbito da exclusão social, mas no âmbito de bens imateriais dos quais grande parcela da população está excluída, e não se restringe às pessoas com necessidades educativas especiais (ainda que estas também sejam sujeitos de políticas de inclusão), mas abarca um conjunto de outros sujeitos invisíveis na escola, não apenas pela situação de pobreza, mas determinada por outras condições com as quais se configuram características complexas da trama social desigual em que se vive.

## **Fragilidade do que se sabe sobre o atendimento à diversidade de sujeitos**

Desfocada dos sujeitos, a política de EJA frequentemente trata jovens e adultos como crianças da escola regular e ignora a diversidade de características identitárias que formam esses sujeitos. Essas características constituem singularidades pelos modos de ver e de pronunciar o mundo, complexamente imbricados às expressões culturais, com universos particulares muito além dos lugares em que vivem.

A despeito de a legislação admitir a necessidade de oferta adequada às características do alunado, pouco se observa nas ofertas públicas que diferenciem os projetos, de modo a contemplar as necessidades, exigências e modos de vida de sujeitos demandantes de escolarização. Épocas de plantio e de colheita para sujeitos do campo; de chuvas e de estiagens longas, para trabalhadores rurais e povos da floresta; de defeso para pescadores; de festas para muitos sujeitos; horários de trabalhadores noturnos e de mães de família; calendário escolar em presídios igual ao dos sujei-

tos em liberdade, respeitando períodos de férias e tempos de aprendizado; propostas reprodutoras dos desenhos seriados da escola regular, sem inovações/proposições mais adequadas aos saberes que os sujeitos já trazem e o que precisam saber são exemplos de situações enfrentadas em muitas localidades para as quais as escolas não têm dado respostas mais específicas, segundo as necessidades dos sujeitos. Devem-se destacar, neste conjunto, adolescentes e jovens, cuja passagem pela escola sem êxito impõe um desafio à oferta de EJA: ter sucesso ou aceitar que fracassem de novo? Se voltam à escola, creditam a ela importância, que muitas vezes não se tem sabido explorar, esquecidos que estão professores e gestores do seu próprio tempo de juventude e das críticas que também fizeram à apropriação de tempos de lazer pelas obrigações escolares, nem sempre producentes. Idosos também merecem atenção dos projetos, pois nem sempre o que desejam é seguir a escolarização formal, mas ler e escrever em condições de enfrentar os desafios que a cultura escrita impõe aos sujeitos nas sociedades grafocêntricas.

Esse elenco de questões é pequena mostra da diversidade que se põe diante de gestores e de professores, para a tomada de decisões sobre que projeto de EJA ofertar e, por isso mesmo, exige atitude de investigação constante da realidade, de quem são os sujeitos demandantes de educação e revisão de dados de diagnósticos, sempre exigentes de novas compreensões e apreensões.

## **Sujeitos de EJA aprendem como crianças e adolescentes da escola regular**

A forma como se concebem programas e projetos define o tratamento dispensado a jovens e adultos: invisibilizados como tal e na sua diversidade, recebem o mesmo tratamento de crianças e adolescentes, tanto no que diz respeito a horários de atendimento, currículos, livros didáticos e materiais produzidos, quanto a mobiliário, etc., o que acaba por desestimulá-los e afastá-los, uma vez mais, da escola.

Este é um dos principais problemas que se apresentam ao trabalho na EJA. Não importando a idade dos estudantes e o significado dessa idade em relação às experiências já vividas, a organização de conteúdos a serem trabalhados e os modos de abordagem desses conteúdos seguem propostas desenvolvidas para crianças do ensino “regular”. São muitos os problemas com a linguagem utilizada pelo professorado e com a infantilização de pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereceria maior atenção.

O frequente uso do diminutivo relembra ao estudante da EJA, permanentemente, que o lugar que ele ocupa naquela classe configura uma distorção. Quanto a deveres de casa, o “nobre” objetivo da atividade é o de criar hábitos e disciplina de estudo em crianças que vão prosseguir na escola e que estão em processo geral de formação, além da facilitação da “fixação” do conteúdo trabalhado. Porém, no caso da EJA, nada disso faz muito sentido. Qual seria a função do dever de casa nessas circunstâncias, conside-

rando o fato de que a criação da disciplina no estudo, importante como formação geral das crianças, não se aplica a este público e que a própria idéia de fixação de conteúdos pressupõe uma concepção de aprendizagem inadequada aos objetivos da escolarização de jovens e adultos?

Finalmente, uma última observação se impõe: a linguagem escolar, além de infantil, procura interfaces com saberes e experiências infantis, mas não com a vida desse público, maduro, experiente, mas sem, ou com pouca vivência escolar. Adequar o trabalho à linguagem do público e às suas experiências, superando a linguagem excessivamente escolar que lhes é imprópria, é mais um desafio a superar.

### **Subalternidade do lugar dos sujeitos: silenciamento e exclusão da ação pedagógica**

Modelos autoritários e hierárquicos no espaço público afastam os principais interessados da discussão do que lhes cabe, e do que esperam da ação do Estado. Jovens e adultos têm sido apartados da participação na produção das políticas que lhes dizem respeito, assim como do projeto político-pedagógico das escolas, do mesmo modo que comunidades, que outros atores sociais da cena pública e demais cidadãos.

A palavra de todos esses sujeitos fica silenciada pela incapacidade a eles atribuída pela escola e por seus profissionais, os exclui da enunciação de seus interesses/possibilidades, da explicitação de seus saberes e conhecimentos e da revelação de suas histórias profissionais e de vida, sem espaço para expressar democraticamente a proposta pedagógica que lhes convém. A produção coletiva, participativa e democrática dos sujeitos envolvidos com a ação pedagógica pode substituir, com sucesso, esses modelos autoritários e hierárquicos.

### **Aligeiramento e supletivização da EJA na prática pedagógica**

A falta de escuta e o silenciamento já apontados assujeitam jovens e adultos a concepções que ignoram o que sabem e o que desejam saber, para traduzir o que muitas vezes os profissionais pensam que sabem sobre eles e, por isso mesmo, *aligeirando* as ofertas que lhes apresentam, subtraindo “conteúdos” de “programas” supostamente oficiais, o que confere à EJA caráter *supletivizador*: “repor o tempo perdido”.

A ideia de *supletivizar* vem da concepção formalmente adotada de *ensino supletivo*, na vigência da Lei nº 5692/71. O *ensino supletivo* pressupunha a concepção de que a oferta a jovens e adultos poderia ser feita por meio de quatro funções: a de *suplência*, *suprimento*, *aprendizagem* e *qualificação*. As duas últimas diziam respeito à educação profissional, então reconhecida como ensino profissionalizante; a segunda, *suprimento*, com a perspectiva de educação permanente, sem vínculo direto com a escolarização; a primeira, *suplência*, especificamente designadora da escolarização para quem não a teve na “época certa”, ou seja,

na infância, mas guardando todo o vínculo com o que devia ter sido aprendido, e não o foi. A partir dessa concepção, a marca do *ensino supletivo* praticamente ficou reduzida à ideia de “repor a escolaridade perdida” e permanece até hoje, em muitos sistemas, escolas e na cabeça de educadores, sem alcançar os sentidos que a educação de jovens e adultos assumiu, nos termos da atual legislação nacional e internacional e das práticas sociais.

Com relação a conteúdos, é preciso compreender que não se trata de reduzir conteúdos para “facilitar” a vida dos estudantes, na perspectiva mais rasa de *supletivização*, que se traduz pelo *aligeiramento*, mas de adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que a mera repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida (Habermas, 1987). Os objetivos do trabalho pedagógico na EJA não são apenas de levar ao estudante alguns conhecimentos escolares clássicos formais. Precisam incorporar possibilidades de os conteúdos contribuírem para ações concretas que os estudantes devem ser capazes de desenvolver na sua vida cotidiana, tanto para melhorar a própria qualidade de vida como para associar esta com a vida do conjunto da sociedade. Isso significa que alguns conteúdos formais clássicos devem ser abandonados em prol de outros que sejam operacionais, ou seja, que possam contribuir para a formação social dos estudantes, isto é, sua ação sobre o mundo. Assim sendo, a principal preocupação do trabalho pedagógico, bem como dos processos de avaliação, não deve ser o “saber enciclopédico”, mas saberes que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica e para esta formação, sem que isso signifique opção por um tipo qualquer de minimização, como foi e que ainda é preconizado por alguns.

## **Equívocos e estigmas sobre os sentidos de evasão e desistência**

Insistentemente, os sujeitos da educação de jovens e adultos têm sido acusados do abandono, da desistência e de evasão dos cursos que iniciam, na volta à escola. Todas estas acusações transformam, sem exceção, “vítimas” da descontinuidade em “culpadas” pela sua ocorrência, marcadas por fortes estigmas sociais que atribuem a desinteresse, preguiça e pouca inteligência o significado de causas eficientes para os *movimentos* que realizam de vai-e-vem da escola.

Muitos estudantes, trabalhadores (empregados, desempregados, em busca de emprego), quase sempre subalternizados, vivem um cotidiano de movimento permanente, de empregos temporários, sazonais, vinculados à construção civil, etc. que os obrigam a mudanças constantes do local onde passam a maior parte de seus dias. Distante da escola, ou da casa, o trabalho frequentemente faz com que a opção seja afastar-se da primeira, a escola, pela incompatibilidade de horários e de deslocamentos, especialmente nas grandes cidades/grandes centros urbanos.

Por isso mesmo, entrada e saída de sujeitos em cursos de EJA são admitidas como *movimentos* que respondem a condições da vida adulta (de que também muitos jovens são presas precoces), já que a escola não é a atividade primeira dessas faixas etárias, mas, sim, o trabalho, a família, etc. Mesmo assim, a disposição de voltar a estudar e ter

sucesso é sem precedentes, o que faz com que venham e voltem à escola inúmeras vezes, até que consigam o objetivo pretendido de concluí-la.

Cabe compreender esses *movimentos* à luz da dinâmica da vida adulta, incorporados como concepção nos textos legais, afastando qualquer ideia de “culpa” dos sujeitos e, principalmente, oferecendo, nos cursos organizados, condições de entrada e saída a qualquer tempo, de retorno e de volta à escola como aposta no que esta pode fazer por seus projetos de vida e de sonhos pessoais e coletivos.

## **Concepções de formação continuada: variedade de significados, sentidos e práticas**

Dispensar a participação em cursos de formação, como tem sido feito, sob a alegação de que o curso é uma “obrigação”, uma carga a mais de trabalho, significa obscurecer o reconhecimento de que a condição profissional depende de permanente qualificação.

O reconhecimento do Estado de que o financiamento da educação passa pela formação continuada de seus profissionais é uma conquista histórica, da qual nenhum profissional pode abrir mão. Desde a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, a valorização do magistério de ensino fundamental tem recebido atenção, traduzida por 60% dos recursos do Fundo. No âmbito do atual Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>93</sup>, a destinação do Fundo foi não só alargada para a toda a educação básica como também para todos os profissionais da educação, e não apenas para professores.

Grande parte dos professores de EJA não teve, na *formação inicial*, qualquer notícia sobre o campo da EJA, nem sobre a existência de sujeitos de direito à educação com mais de 15 anos, não-escolarizados. A formação inicial, no entanto, não encerra a necessidade de aprender permanentemente de todos os profissionais, assim como esta necessidade nunca se basta, ao longo de toda a vida.

Professores são, também, sujeitos jovens e adultos em processo de aprender, e nessa condição, de aprender do *que fazer* pedagógico, ou seja, ressignificando suas próprias práticas, pela possibilidade de ampliar a compreensão que têm sobre elas. Esse movimento é denominado de *formação continuada*, e como tal, devida a todos os profissionais da educação.

A enfrentar, ainda, o fato de a formação continuada, muitas vezes, dispensar maior atenção a profissionais que atuam em cidades de maior porte, em grandes centros e nas sedes de municípios, havendo dificuldade de interiorização das ações de formação, deixando áreas afastadas à mercê da reprodução de práticas infantilizadas e negadoras

<sup>93</sup> A educação básica inclui a educação infantil (creche e pré-escola), o ensino fundamental e o médio. O FUNDEB não apenas estendeu o financiamento público para os sujeitos de todos esses níveis de ensino, mas também incluiu os de EJA — modalidade para o EF e EM que não havia sido contemplada no FUNDEF, nem no nível do ensino fundamental, etapa constituinte do direito à educação para todos, independente da idade, nos termos constitucionais.

da diversidade e da especificidade que demandam jovens e adultos em processos de aprendizagem escolar.

### **Práticas pedagógicas com baixa criticidade, criatividade e solidariedade**

A perda de autonomia da atuação docente, especialmente tomada pelo culto aos livros didáticos como detentores de “promessas de aprender”, esvazia as práticas pedagógicas do valor criativo do professor que, conhecendo os sujeitos com quem trabalha, pode ser capaz de reconhecer, criticamente, necessidades e expectativas dos estudantes, oferecendo-lhes estratégias didáticas mais adequadas e focadas em necessidades reais de aprendizagem.

Também a organização da escola, com horários estanques e espaços formais de turmas em salas de aula segregadas umas das outras, contribui para esvaziar da prática pedagógica o desafio da construção coletiva, do fazer juntos, em que a solidariedade passa a ser a palavra de ordem, que agremia e potencializa os esforços individualizados.

### **Mais valor para a informação do que para a formação**

Superar a ideia de que a escola só vale pelo que é capaz de informar é o desafio de uma concepção de EJA que tem os sujeitos no centro da política educacional.

A EJA tem sido apontada, nos diversos níveis de ensino e modalidades, como a que mais congrega um fazer pautado na afetividade e na expressão de valores culturais e sociais que os estudantes buscam, para além do conhecimento informativo. Não é raro indicar-se o quanto estudantes de EJA consideram sua escola “diferente”, exatamente porque nela podem exercitar valores sociais, éticos, vivenciar experiências de vida, de trabalho, reavivar seus afetos e a amorosidade, sempre destacada por Paulo Freire. Esses valores resgatados contribuem para aumentar a autoestima, esgarçada nas sociedades desiguais e apartadas em que se vive.

### **Ressignificações e práticas de exames supletivos**

O direito de aferir conhecimentos a quem aprendeu na vida, e não na escola, tem sido convertido em evento excessivamente grande e portentoso que, mais do que contribuir para que sejam certificados aqueles que estão aptos, mesmo não tendo podido vivenciar processos de aprendizagem, passam a ser uma chance de driblar processos sistemáticos, pela “sorte” que entra em jogo, em modelos de testagem de massa, com

pouca capacidade de aferição de conhecimentos reais. Apostar nesse caminho, ainda que uma única vez no ano, torna atrativos, para muitos, os exames supletivos.

O histórico da escola brasileira de ensino fundamental e médio, demonstrado pela distorção idade-série, oriunda no mais das vezes das multirrepetências, nos dois níveis de ensino, pode indicar razão eficiente que contribua para levar jovens estudantes aos exames, mesmo quando cursando a escola regularmente.

A existência de exames supletivos, nos termos legais, só cabe para jovens acima de 15 anos, em nível de ensino fundamental, e acima de 18 anos, em nível médio. A fixação da idade legal possibilita evitar que o caminho dos exames seja um atrativo que afaste jovens e adultos do direito ao estudo, regularmente - o que não fizeram na infância - vivendo processos de aprender e, não apenas, exercitando situações de avaliação, de testes e de provas, as quais, muitas vezes, não estão em condições de realizar, produzindo novas formas de fracasso. O que, entretanto, os exames supletivos têm mostrado é a perda excessiva, pela reprovação em massa, de candidatos, muitos até mesmo desistentes antes de começarem a realização dos exames.

Além disso, há que se observar o desperdício de recursos públicos, por toda uma logística montada para um total de candidatos que não comparece (provas — papéis, reprografia, sigilo, etc. - mobilização e custeio de fiscais, de locais e de materiais, entre outros) e que não obtém resultado satisfatório, exigindo a organização de novos e renovados exames.

### **“EJA é apenas escolarização”: como assumir o aprender por toda a vida?**

Enfrentar o desafio de alargar a concepção de EJA para além da vertente da escolarização exige seguir a compreensão concertada na Declaração de Hamburgo (1997): *aprender por toda a vida*, o que amplia o sentido da escolarização. Como na legislação educacional a aceção de direito está apenas no nível de ensino fundamental, e na vertente escolarizada, cabe aos sistemas educativos pensar como podem se estruturar para dar conta da dimensão do *aprender por toda a vida*, especialmente considerando-se o fato de o Brasil, mesmo ainda apresentando uma sociedade jovem, pelas duas últimas PNADs (2006 e 2007) indicar traços de envelhecimento de sua população.

## ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EJA: POSSIBILIDADES E ESPECIFICIDADES LOCAIS



Educação de Jovens e Adultos (EJA) - SEDUC/MT

O discurso crítico na área de currículo, em suas vertentes aliadas a diferentes tendências do pensamento sociológico contemporâneo, voltadas para debates nos quais a centralidade das questões de ordem cultural e ideológica é reconhecida, ao efetuar uma virada em relação ao marxismo ortodoxo centrado nos debates em torno da infraestrutura econômica como determinante das dimensões superestruturais da sociedade, produziu, nos últimos anos, inúmeras obras que se tornaram referências para as reflexões e para a produção de muitos estudiosos da área (APPLE, 1982 e 1989; MOREIRA, 1999; SILVA, 1993 e 1999; MOREIRA e SILVA, 1995a e 1995b; GIROUX, 1986).

Outras tendências, entendidas como pós-críticas, vieram se unir a esses críticos, trazendo a questão da linguagem para o centro do debate, enriquecendo o pensamento curricular e abrindo possibilidades de se conceber e compreender os currículos, sua organização, sua lógica e suas práticas de modos plurais. Em obras mais recentes, observa-se uma clara tendência proposicional para além da crítica aos diferentes modelos curriculares reconhecidos como válidos. Tentativas de compreensão das diferentes realidades escolares e dos currículos que nelas são praticados, bem como a proposição de alternativas que possam contribuir para o encontro de soluções, mesmo que locais e provisórias, para os problemas enfrentados pelos professores e estudantes nas escolas vêm-se desenvolvendo com base em diferentes autores e referenciais teórico-epistemológicos (OLIVEIRA, 2003 e 2004; ALVES e GARCIA, 1999; ALVES, 1998 e 2001; GALLO, 1999; FERRAÇO, 1999 e 2005).

Debruçados sobre a produção do campo, observa-se uma evolução – não-linear

nem necessariamente positiva – dos primeiros escritos e proposições aos dias de hoje, no sentido da complexificação dos estudos, pela inserção frequente de novos elementos de análise. Já em 1999, Silva alertava para esta evolução na qual se identificam três grupos de tendências:

- a) Uma primeira, mais conservadora, presente nos estudos de Tyler e outros e nos modos como se lê e se define a realidade curricular, circunscrevendo-a aos conteúdos de ensino das diversas disciplinas. Nessa perspectiva conservadora, outros autores, entre os quais se destacam os representantes da chamada Escola Nova, incrementaram essa visão, trazendo para o campo do currículo a discussão sobre questões relacionadas a metodologias de ensino e processos de avaliação. Tornaram ainda mais completa a proposição, ao introduzirem no debate preocupações relacionadas à qualidade da aprendizagem, possibilitada por novos e melhores modos de ensino, bem como a discussão a respeito da adequação entre métodos e instrumentos de avaliação, objetivos e conteúdos de ensino. Em que pese as muitas diferenças de perspectiva entre uns e outros, todos esses iniciadores dos debates curriculares entendiam o currículo de modo técnico e tecnicista, subtraindo-lhe aspectos de caráter mais político, ideológico ou cultural, mesmo quando pensavam o estar considerando, como é o caso de muitas propostas da Escola Nova. Identificadas como diferentes versões da pedagogia liberal<sup>94</sup>, essas leituras e concepções curriculares associam-se todas ao pensamento cientificista da modernidade, associando-se ainda às ideias de neutralidade e objetividade dos conhecimentos “acumulados pela humanidade” como base das diferentes disciplinas e base da elaboração dos currículos escolares.
- b) Em segundo lugar, a emergência da crítica. As críticas a essas tendências e concepções emergiram a partir de diferentes matizes sociológicos que disputavam e disputam, ainda hoje, com o positivismo cientificista liberal moderno os espaços/tempos da reflexão filosófica e sociológica. Paralelamente ao liberalismo conservador ou progressista e aos estudos do currículo como lista neutra e objetiva de conteúdos, desenvolveram-se outras formas de se entender o currículo, mais críticas, na esteira do marxismo clássico e de outras tendências sociológicas mais libertárias. Nessa esteira, muitos modos de se compreender os currículos na dimensão sociopolítico-cultural foram criados e defendidos pelos mais diversos autores, em diferentes perspectivas, algumas filiadas à convicção moderna quanto à universalidade dos conhecimentos e outras, nas quais, além das questões tradicionalmente reconhecidas como políticas, questiona-se a própria seleção e organização dos conhecimentos, a partir da crítica à ideia de universalidade e neutralidade de determinados saberes.
- c) No terceiro bloco tem-se, então, o surgimento dos estudos em currículo que questionam as verdades, tanto das concepções liberais quanto das concepções

<sup>94</sup> Mesmo sem concordar integralmente com a classificação proposta por José Carlos Libâneo (1985) em obra que se tornou referência na área, depois retomada por Luckesi (1995), é a classificação suficiente para contemplar o debate em torno da trajetória do campo em discussão, no momento.

críticas mais ortodoxas<sup>95</sup>. Esses estudos propõem a valorização das questões culturais para se pensar os currículos. Alguns deles desenvolvem críticas aos currículos nacionais, ao sexismo, ao etnocentrismo e a outras formas de dominação engendradas pelas propostas que desconsideram o caráter datado e sociopolítico não só da educação, mas dos próprios conhecimentos e, nesse sentido, se aproximam uns dos outros, afastando-se da Teleologia e das certezas das tendências clássicas. Perceber e ressaltar os muitos modos como se podem compreender os currículos e as relações que estes diferentes modos de compreendê-lo mantêm com concepções de mundo e de educação, com filosofias políticas e ideologias, é o desafio da atuação do professor.

As discussões realizadas em direção a concepções curriculares consideraram especificidades da EJA, das regiões, das escolas e dos professores envolvidos com o trabalho. Articuladas a objetivos gerais da política estadual que subsume *Diretrizes Curriculares para a EJA*, chega-se a uma proposição de organização curricular caracterizada pela flexibilidade — necessária a uma proposta que considere relevantes as diferentes culturas e modos de estar no mundo que se fazem presentes nas escolas, representadas pelas vivências de estudantes e professores envolvidos no processo, bem como sensível à necessária incorporação de conteúdos e de modos de ensinar apropriados aos diferentes públicos da EJA. Nesse público, incluem-se estudantes que pretendem dar continuidade aos estudos em níveis superiores, assim como os 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 do campo, o respeito às especificidades locais e as necessidades reais desses diferentes estudantes é o desafio principal da definição de *Orientações Curriculares para a EJA*, cujo objetivo precípua é a melhoria da qualidade da educação pública no estado de Mato Grosso.

Compreendendo, portanto, essa diversidade de pensamentos e tendências curriculares bem como a própria diversidade cultural, educativa e de interesses e objetivos nas diferentes unidades escolares, é preciso definir alguns princípios norteadores do trabalho a ser concretizado nas escolas. Assim, sugere-se às unidades escolares que centrem seus debates e a proposta específica que formularão nos *Eixos Norteadores* abaixo elencados, propostos a partir das discussões já realizadas, e também em consonância com as Diretrizes Curriculares Gerais da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso e com os princípios nelas definidos.

Os eixos propostos para a educação básica regular, *trabalho, conhecimento e cultura*, são considerados princípios gerais da política educacional do estado de Mato Grosso e é a partir deles, de outras discussões, da legislação educacional brasileira e de documentos internacionais que foram pensados os quatro eixos norteadores da EJA no Estado. A flexibilidade no perfil das propostas concretas a serem elaboradas nas diferentes unidades escolares, em virtude do perfil institucional e do corpo docente e discente,

<sup>95</sup> Silva (1999) classifica as diferentes tendências dos estudos curriculares como conservadoras, críticas e pós-críticas, entendendo que as tendências centradas na crítica político-ideológica são críticas, mesmo se diferenciando umas de outras, enquanto as pós-críticas correspondem às tendências e estudos centrados no debate discursivo.

deve, em todas as circunstâncias, buscar aproximação efetiva com os objetivos definidos nos quatro eixos enunciados em seguida.

Em respeito à atual política de EJA da Seduc, à experiência privilegiada de trabalho pedagógico e de organização curricular no Estado, entende-se que os eixos norteadores ganharão concretude, prioritariamente, por meio do trabalho por áreas do conhecimento e não por disciplinas, e buscando-se diálogos entre os conteúdos a serem trabalhados e a realidade social dos educandos, por meio de uma abordagem que os relacione a temas de interesse social e coletivo. Sem ser uma obrigação, pois nem todas as unidades escolares se encontram preparadas para o enfrentamento de exigências e necessidades colocadas ao trabalho inter ou mesmo transdisciplinar, entende-se que os objetivos estabelecidos para a EJA no Estado podem ser mais facilmente atingidos se utilizadas essas metodologias.



Educação de Jovens e Adultos (EJA) - SEDUC/MT

O mais importante é que, seja por disciplinas ou áreas do conhecimento, com projetos, temas geradores ou complexos temáticos, as experiências bem-sucedidas sejam potencializadas e aperfeiçoadas, sempre no sentido do atendimento aos objetivos gerais definidos nos quatro eixos norteadores, princípios definidores das metas da educação de qualidade social que é o que se pretende seja a EJA de MT, formulados também a partir das discussões entre a equipe de EJA da Seduc e a equipe de consultoria.

As discussões referidas foram realizadas no sentido de conhecer a realidade da rede estadual e tomaram como base 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 estudantes 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 do campo 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 no estado de Mato Grosso.

Nesse sentido, e em consonância com a legislação vigente que determina como função da escolarização a preparação para o trabalho e para a cidadania (LDBEN, 1996), na perspectiva de assegurar o direito de todos ao conhecimento socialmente acumulado historicamente pela sociedade, não limitando a noção de preparação para o trabalho a “ensino profissionalizante”, propõe-se um conjunto de 4 *Eixos Norteadores* para a definição curricular na EJA no estado de Mato Grosso. O primeiro *Eixo (Eixo 1)*, base dos três seguintes, chama-se, seguindo o ideário gramsciano, de **Trabalho como princípio educativo**. Busca contemplar a ideia de que todo educando tem direito a uma escola que o forme “como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 1968) e, para isso, deve 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, cabe incorporar às Diretrizes Curriculares para a EJA a noção de “escola desinteressada”, que não tem apenas objetivo profissionalizante, mas garante ao educando liberdade de escolha e de iniciativa e 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, a escola deve propor e efetivar algo mais do que o treinamento destinado ao trabalho material, desenvolvendo, também, a consciência crítica. Dessa noção decorrem dois *Eixos Norteadores* seguintes, que também atendem ao definido nos documentos internacionais e na legislação brasileira.

O segundo *Eixo* pode ser chamado, na esteira do primeiro e dos documentos internacionais sobre o tema, **Direito de aprender por toda a vida**. A ideia é contemplar 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 com a disposição consciente de que os aprendizados constituem — porque se dão sempre em todos os espaços sociais — a experiência humanizadora dos sujeitos no mundo. Os demais eixos e compromissos da EJA — *trabalho como princípio educativo, competência cidadã e diálogo entre sujeitos, saberes e culturas* — considerados definidores de conteúdos e do processo de seleção e modo de abordagem orientam a função da escola para possibilitar aos estudantes a apropriação efetiva de conhecimentos estruturados necessários para um engajamento social mais efetivo, para o exercício crítico da liberdade de escolha e para sua inserção no debate social.

O terceiro *Eixo (Eixo 3)*, dando concretude à preocupação legal e também expressando dois anteriores do direito à liberdade e às escolhas, está voltado para os usos sociais do conhecimento, entendendo ser necessário formar o educando para o exercício da cidadania efetiva e crítica. O investimento central neste *Eixo* é na *cidadania* e na capacidade de ação social e política dos sujeitos de EJA. Pode ser denominado, assim, de

**Ampliando práticas de cidadania.** Cabe às escolas, com relação a este *Eixo*, estabelecer objetivos e definir conteúdos e, sobretudo, formas de abordá-los que permitam aos educandos apropriar-se de seus significados sociais, de sua possível operacionalidade para a reflexão e ação sobre o mundo. Essa ideia está voltada para o compromisso que a educação formal precisa assumir com a formação das classes subalternas para a luta pelos direitos cidadãos e para a inserção na vida política e social do país.

O quarto e último *Eixo* (*Eixo 4*), embora não menos importante que os demais, surge como articulador entre os demais *Eixos* e entre as experiências anteriores dos educandos e sua experiência escolar. É um *Eixo* que incorpora o ideário freireano de **educação dialógica**. Dialogar com os saberes presentes nas experiências dos educandos, nas suas culturas de origem, bem como em alternativas curriculares cotidianas já desenvolvidas pelos professores nas diferentes realidades vivenciadas, é condição fundamental para interrogá-los — saberes, experiências e realidades sociais e profissionais. Esse diálogo é quem vai favorecer a apropriação dos conteúdos com atribuição efetiva de significado a eles, o que pode levar o educando 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.

Cabe ressaltar a importância do diálogo intercultural, que considere as vivências culturais de diferentes grupos sociais aos quais pertencem os educandos, entendendo essas vivências como formadoras das identidades individuais e coletivas desses sujeitos e como balizadoras dos seus modos de estar no mundo e de compreendê-lo. A experiência cultural vivenciada nos diferentes meios sociais é formadora de identidade coletiva, mas também individual. Cada sujeito social, ao inscrever-se no seu meio social, se humaniza de acordo com essa inserção, configura sua humanidade a partir dos possíveis o quê do seu meio social. O sucesso de uma proposta curricular depende, em grande medida, do diálogo que consegue estabelecer entre os conteúdos de ensino e as experiências e práticas de conhecimento (SANTOS, 2004) do público a quem se destina, exatamente porque pode melhor atingir os sujeitos, quanto mais oferecer e possibilitar diálogos entre a cultura escolar (CANDAU, 2006) e as culturas locais.

Merecem especial atenção populações indígenas, do campo, ribeirinhas ou de comunidades quilombolas, cujas experiências culturais se distanciam de modo mais marcante do que em outros casos do perfil cultural da escola e dos seus modos consagrados de tratamento dos conteúdos escolares e mesmo da relação entre as culturas. A valorização da experiência cultural e dos conhecimentos específicos dessas populações pode contribuir para superar a noção de atraso ou de precariedade que costuma acompanhar a leitura desses mundos por parte da escola, assim como os valores hegemônicos que nela se fazem presentes.

Reconhecer a validade e importância de práticas culturais, de valores e modos de interação social que vigoram nessas diferentes comunidades, considerando-os como ponto de partida do trabalho pedagógico e da proposta curricular das unidades escolares situadas nesses espaços, é elemento fundamental não só para o sucesso da escolariza-

ção como também para o desenvolvimento das capacidades de exercício da cidadania, pois ao reconhecer-lhes o direito de aprender a partir de seus próprios referenciais, interesses e possibilidades valoriza-se a diversidade cultural enquanto tal, ao mesmo tempo em que se favorece o diálogo intercultural e o mútuo reconhecimento entre as diferentes culturas (SANTOS, 2004; OLIVEIRA, 2008). A seleção dos conteúdos de ensino e dos modos de abordá-lo necessita, portanto, considerar essa diversidade e as necessidades que dela emergem.

Em palestra realizada no X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (EN-DIPE), sobre a questão da produção e da reflexão a respeito de alternativas curriculares propostas por entidades governamentais, Miguel Arroyo alertava para a necessidade de superar a mera crítica e caminhar em direção a proposições concretas. Especial atenção foi dada à questão do “realismo” das propostas, que devem ser pensadas a partir de suas possibilidades reais de implementação no cotidiano e não a partir de modelos e ideais abstratos de escola. Mais do que isso, Arroyo apontava uma questão especial, defendendo a ideia de que as realidades com as quais as possíveis proposições se encontrariam não são vazias nem de possibilidades, nem de história e reconhecia que proposições não chegam em um campo vazio, mas em realidades nas quais já estão acontecendo, cotidianamente, práticas curriculares, inovadoras ou não. Nessas realidades existem, portanto, produção de saber curricular, criação curricular, não apenas repetição de normas gerais emanadas de *experts*.

Convive-se, ainda hoje, com dificuldades presentes em muitos setores da academia e no meio das chamadas autoridades educacionais de reconhecer unidades escolares como *loci* de produção de saberes curriculares. Em virtude desse difícil reconhecimento e dessa dificuldade, segundo Arroyo, há que se potencializar diálogos entre proposições e experiências em curso. Acreditando na validade da pressuposição de Arroyo, essas *Orientações* visam encaminhar a discussão sobre o que essa mudança de foco ajuda a avançar nos estudos e proposições curriculares para a EJA.

Dialogar com os saberes presentes nas inúmeras alternativas curriculares cotidianas desenvolvidas pelos professores nas diferentes realidades vivenciadas é condição fundamental para interrogá-las, no sentido de chegar à compreensão dos currículos praticados pelos professores e seu possível potencial de mudança e de incorporação das inovações. A identificação e o estudo dos diferentes componentes curriculares presentes nas propostas e práticas cotidianas possibilitam fazer a tessitura dessas *Orientações* com base no diálogo entre o já realizado, as possibilidades aí contidas e os objetivos gerais da política curricular do estado de Mato Grosso considerando especificidades da EJA, bem como necessidades específicas das escolas, de seus públicos e dos profissionais em ação.

Algumas dessas inovações cotidianas produzidas nas diferentes salas de aula podem ser incluídas em movimentos mais gerais, porque também partem de transformações pelas quais vêm passando as formas organizativas das populações – tais como os novos movimentos sociais (ALVES, 1998). Essas transformações podem estar sendo consideradas pelos professores como um conjunto de novos valores sobre os quais devem pautar sua prática educativa como, por exemplo, a horizontalidade das relações internas que caracteriza esses movimentos.

Como Michel de Certeau (1994), considera-se que muito do que hoje está “visível” para um número crescente de educadores e estudiosos do campo do currículo e do cotidiano escolar, mais do que uma grande inovação, são possibilidades de produzir saberes cotidianamente, usando de modo próprio regras definidas pelas diferentes instâncias de poder instituído, que não eram reconhecidas até então nem pelos discursos oficiais nem mesmo por si próprios. Reverte-se, com isso, a ideia de que em educação há os que pensam e os que fazem, por atribuir apenas às autoridades educacionais e acadêmicas o direito de serem reconhecidas como produtoras de saber, para assumir o reconhecimento de outras produções, de grupos subalternizados – professores atuando nas escolas – realizadas por meio de “táticas desviacionistas” e “astúcias cotidianas”.

A produção cotidiana de saberes e de formas de sobrevivência dos grupos sociais subalternizados evidencia processos por meio dos quais os “praticantes da vida cotidiana” burlam e usam de modo “não-autorizado” regras e produtos que os poderosos lhes impõem.

Professores da educação básica, aí incluídos os que atuam na EJA, fazem parte desses grupos subalternizados, na medida em que são raras as ocasiões em que autoridades educacionais buscam nos seus saberes fonte de informação e de reflexão para a elaboração de novas proposições curriculares ou, ainda, quando reconhecem, nos seus fazeres, saberes curriculares a serem levados em consideração.

A interação com diferentes realidades, práticas e concepções curriculares presentes na EJA do estado de Mato Grosso permite agir diferentemente e elaborar essa proposta com o cuidado de, ao pensar novas *Orientações Curriculares*, trazer para o debate essa pluralidade e, com ela, buscar soluções suficientemente integradas às possibilidades e necessidades reais dos diferentes grupos.

A criação de “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir e falar) e de “maneiras de utilizar” a norma, tecendo redes de ações reais, que não são e não poderiam ser meras repetições de uma ordem social / de uma proposta curricular preestabelecida e explicada no abstrato, é parte da vida cotidiana das escolas e precisa ser considerada.

Nesse sentido, é fundamental considerar, a partir dos *Eixos Norteadores* e dos objetivos que os cercam e das Orientações Gerais apresentadas, que os conteúdos devem estar voltados para o desenvolvimento integral das capacidades dos educandos, contemplando suas dimensões intelectuais, profissionais e sociais. Cada escola precisa, portanto, estabelecer uma proposta própria por meio do diálogo (*Eixo 4*) entre aquilo que vem fazendo e os objetivos aqui formulados. É preciso incorporar a noção de “escola desinteressada” (*Eixo 1*), investindo em um trabalho integral com os educandos, garantindo-lhes, por meio dos conteúdos selecionados e da abordagem metodológica, liberdade intelectual para as leituras desses conteúdos, mas uma liberdade com consistência, porque é fundamentada em efetivo conhecimento técnico-científico, ético-político e sociocultural da realidade que o cerca. Os conhecimentos formais estruturados e os processos científicos e históricos que lhes deram origem são aqui fundamentais (*Eixo 2*). Finalmente, é preciso que haja tempo para o desenvolvimento da reflexão crítica em torno dos conhecimentos e de seus processos materiais e intelectuais de produção,

condição necessária e central para o exercício de uma cidadania crítica e consciente. Compreendendo que é preciso fazer escolhas quanto ao que é efetivamente central nesse processo de seleção, é preciso, também, ter-se consciência de que, entre muitas questões e conhecimentos relevantes, as escolhas devem ser responsáveis e apropriadas às diferentes circunstâncias, objetivos e possibilidades locais, sempre inscritas nos objetivos gerais. Assim, a compreensão ampliada dos limites das proposições e dos riscos que cada escolha traz consigo é fundamental para formular proposições melhores, mais apropriadas.

Os educadores nas escolas tecem redes de práticas pedagógicas que inserem na estrutura curricular criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos. Esse conjunto de práticas e de concepções a elas subjacentes levadas em consideração, de modo realista e compromissado com a melhoria do trabalho e da escola pública do estado de Mato Grosso, contribui decisivamente na definição de *Orientações Curriculares* satisfatórias para a EJA.



Educação de Jovens e Adultos (EJA) - SEDUC/MT

## **A Questão dos conteúdos: critérios de seleção e organização**

Mergulhar no entendimento da vida cotidiana das escolas em sua riqueza e complexidade pode ser feito a partir do que Esteban (2001, pág. 23) aponta: a riqueza da vida cotidiana e a importância de torná-la foco das atenções.

A vida cotidiana se revela local privilegiado de contradições em que emergem traços contra-hegemônicos que também constituem e (re)definem a realidade, as possibilidades de sua interpretação e as alternativas para uma intervenção. [...] Trazer a vida escolar para o cenário significa colocar os focos sobre os professores, professoras, alunos e alunas, que dão visibilidade à sala de aula.

Como ensina Morin (1995), por meio do paradigma da complexidade, a singularidade no “uso” de regras e produtos não significa, entretanto, um caos, nem a impossibilidade de se encaminhar propostas, apenas indica a impossibilidade tanto de transposição para a prática de normas e prescrições curriculares sobre conteúdos e metodologias quanto de aplicação uniforme de qualquer ideia, sugestão ou regra. No cotidiano das escolas, há sempre uma saudável e necessária contaminação das propostas pelas histórias, culturas, interesses e possibilidades daqueles que as implantam e vivenciam, nelas interferindo, transformando-as cotidianamente. As diferentes realidades vividas nas escolas e as diferentes soluções que nelas são gestadas para potencializar as aprendizagens dos estudantes são irredutíveis aos elementos estruturais, planejáveis e reconhecíveis. Disso decorre que, rendidos à impossibilidade de controle do real pelo formal, deixa-se também de supor pertinentes generalizações e identificações entre as múltiplas práticas, frequentemente acusadas de repetitivas e pouco criativas.

Quanto aos chamados conteúdos formais de ensino, muito se tem discutido e produzido em termos de reordenamento, de formas alternativas de organização ou de introdução de novos conteúdos. Muitas dessas supostas inovações podem ser entendidas também como tentativas de controle sobre os diversos e múltiplos saberes cotidianos que circulam nas escolas, ou como novas formas de manter a ordem já vigente oferecendo-lhe uma nova capa e colorido. Para evitar a tentação de aceitar soluções fáceis e ineficazes, cabe manter o diálogo entre aqueles que assumem “responsabilidades” da ação formuladora e aqueles que atuam, cotidianamente, nas salas de aula. Para evitar armadilhas cabe manter a sutileza e flexibilidade nas proposições, deixando que, a partir de premissas bem definidas, as diferentes realidades escolares da EJA sintam-se contempladas em suas possibilidades e necessidades e sigam, cada uma a seu modo, as *Orientações* presentes no documento oferecido e formulado pela administração educativa estadual.

Foi sobre a base do diálogo com os educadores em ação na EJA do estado de Mato Grosso que estas *Orientações* foram elaboradas, entendendo-as como norteadoras 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 necessidades e possibilidades de cada realidade em cada circunstância específica é o objetivo.

Para além do que é perceptível no que se refere a metodologias de ensino, muitas inovações trazem para o universo dos conteúdos formais um sem-número de outros saberes que, articulados àqueles, criam efetivos processos de aprendizagem dos educandos. Assim sendo, é necessário que as capacidades a serem desenvolvidas sejam entendidas como produto de aprendizagens efetivas, tanto dos conteúdos de ensino quanto de seus sentidos operacionais, sociais e políticos. A atenção à metodologia de trabalho, assegurando diálogo permanente entre o formal e o real, é também fundamental. Isto 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 unidade escolar 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. Aprender mais sobre as realidades curriculares e sobre os saberes dos professores e educandos é imperativo para o sucesso do que se propõe como *Orientações curriculares*.

Inicialmente, cabe compreender que há um debate em torno da legitimidade dos saberes diversos e da maior legitimidade de alguns saberes que os transforma em fonte de poder. Em muitas propostas, a reorganização curricular com a incorporação de saberes não-valorizados historicamente produz, na verdade, uma dupla operação. A primeira refere-se à tentativa de ordenamento dos saberes cotidianos, buscando controlar e uniformizar, por esse procedimento, valores e experiências múltiplos, antes não reconhecidos como “saberes legítimos”. A segunda operação é aquela que permite que essas “novas grades” se configurem como uma forma de exercício de poder e de controle sobre aqueles que a elas são submetidos – sejam eles educadores ou estudantes. “As grades curriculares são não só para que o conhecimento escolar permaneça na escola, mas também para que os saberes de fora não entrem na escola” (ARROYO, 2000).

A riqueza, a dinâmica e a “rebeldia” da vida cotidiana diante das regras que a tentam controlar permanecem. Usando espaços, ocasiões e possibilidades encontrados nas diferentes realidades, não-controláveis pelos poderosos/sábios, os “fracos”, ao utilizarem taticamente os “produtos” do sistema, realizam operações de uso sobre os mesmos que, se inscritas nas redes de relações de força existentes, nem por isso são por elas meramente determinadas. Afirma-se, com isso, que o cotidiano é espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais.

Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares por meio das quais professores buscam o aprendizado dos educandos avançam muito além daquilo que se pode captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado e cada experiência particular só podem ser entendidos no conjunto de circunstâncias que os torna possíveis, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com experiências e saberes prévios de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. O interesse dessa ideia reside na necessidade de manter a proposta suficientemente aberta, flexível e centrada mais em premissas do que em conteúdos ou metodologias únicos e obrigatórios, muitas vezes inadequados e outras vezes, apenas inviáveis.

Sem desconhecer a multiplicidade de aspectos presentes na configuração da realidade escolar cotidiana, entende-se ser relevante o reconhecimento da existência de um espaço de relativa autonomia na escola. Este deve ser explorado no sentido de utilizar todo seu potencial para permitir o desenvolvimento de uma prática pedagógica definida no diálogo com as condições externas, mas não aprisionada por elas. (ESTEBAN, *op. cit.*, pág. 30).

Desse modo, há que se reconhecer e considerar como alternativas válidas não só alguns projetos importantes já em curso, como é o caso da iniciativa dos Centros de

Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) e de outras em andamento no estado de Mato Grosso ou em outros, mas também reconhecer e considerar as inúmeras invenções cotidianas de professores que alteram propostas curriculares, redesenham relações professor-estudante e enredam valores, saberes e possibilidades de intervenção, de experiências e criação, potencializando aprendizagens de conteúdos, comportamentos e valores para além do previsto e do suposto.

A tentativa de entender estes currículos leva a territórios pouco conhecidos, a dados não-organizáveis nem quantificáveis, à necessidade de desenvolvimento de novas formas de pesquisar e de compreender o que ainda não se sabe sobre currículos e seus processos cotidianos de criação.

Um elemento importante pode ser encontrado no trabalho de Elliot (1990, pág. 268) que, discutindo o trabalho de Stenhouse a respeito do papel de investigador do professor, afirma que esse papel não está relacionado apenas com o desenvolvimento de teorias sobre os métodos, entendidos como técnicas voltadas para a conquista de melhores resultados na aprendizagem, mas diz respeito aos próprios fins da educação e ao fato de ser a prática curricular o elemento fundador tanto das ideias como das ações no campo 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 (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 estudantes, 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 estudantes e a conseqüente 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.

## **As práticas e a normatização possível e desejável**

Na perspectiva da complexidade das práticas curriculares, do ponto de vista da definição de currículo, com Grundy (1991) se aprende que o currículo é, em última instância, tudo aquilo que os estudantes experimentam em sala de aula para além daquilo que aparece aprisionado em planos e propostas. Ou seja, os currículos reais se desenvolvem por meio das relações que se estabelecem nas salas de aula (GRUNDY, 1991, págs. 65-66) e as possibilidades de compreensão da construção do trabalho curricular pelos professores dependem de uma investigação, que liberte de críticas preconceituosas e apriorísticas, que procure o sentido das práticas curriculares reais desenvolvidas pelos professores em suas salas de aula (GRUNDY, *op. cit.*, pág. 64).

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, aos problemas enfrentados pelo brasileiro comum no seu dia-a-dia, a autoestima dos educandos, 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 sujeitos e de seus saberes é procedimento central na prática pedagógica cotidiana da EJA e, portanto, deve fazer parte, como sugestão e elemento balizador, das *Orientações curriculares* encaminhadas aos docentes que atuam nessa modalidade de ensino.

Os saberes invisibilizados (SANTOS, 2004) pelos currículos oficiais e excluídos da escola “oficial” ganham força e assumem lugar de destaque nessa concepção e nas práticas que nela se fundamentam, evidenciando o caráter reticular da formação humana e dos saberes e valores que se tecem ao longo da vida, tanto nos espaços formais de aprendizagem quanto na vida cotidiana ou em reflexões solitárias. 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 educandos. Este é, portanto, um dos pontos centrais dessas *Orientações*.

Nesse caso se enquadram algumas atividades e propostas que, mesmo formuladas no interior das unidades escolares, extrapolam seus muros e ganham vida no contexto social mais amplo. As atividades já desenvolvidas em torno da economia solidária, que aglutina educandos e professores em torno da busca de autossustentabilidade econômica das comunidades é um exemplo. A educação, e mesmo a escolarização, não deve se restringir ao *espaçotempo* da escola. Se um dos objetivos precípuos do trabalho é a capacitação para a ação social, certas atividades precisam ser desenvolvidas e incentivadas. Citam-se, como exemplo, atividades desenvolvidas em torno de questões de produção e modos de produção alternativos ao capitalismo; em relação a vivências coletivas de festas populares, de associações de moradores, de empregados de empresas ou de categorias profissionais, entre outras atividades sociais que envolvem membros da comunidade em processo de escolarização ou não.

Em algumas circunstâncias, nomear o saber é menos importante do que o aprendido de seu uso. Ou seja, muitas vezes os estudantes de EJA detêm saberes que não parecem relacionados aos conteúdos escolares ou então não possuem consciência daquilo que sabem. Cabe, portanto, aos professores, estar atentos 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 dos educandos modos de “tradução” que permitam a uns e outros se compreenderem mutuamente. O sucesso desse processo dependerá, sobretudo, da capacidade de estabelecimento de diálogos entre os saberes e formulações trazidos pelos educandos, nomeando-os de modo compreensível e associando as nomeações às experiências concretas, transfigurando-as em saber sistematizado e útil, aproximando simultaneamente

os objetivos da escolarização e dos educandos que a buscam. As formas de se chegar a esse resultado podem variar, e variam, em função de diferentes elementos e, do mesmo modo que se preconiza o diálogo dos saberes formalizados com os saberes tecidos na vida cotidiana, entende-se ser necessário colocar em diálogo as diferentes práticas curriculares já desenvolvidas nas unidades escolares mato-grossenses e aquelas sugeridas como mais apropriadas aos objetivos definidos nessas orientações.

Conforme o já anteriormente referido, na experiência curricular da EJA em Mato Grosso, além das fórmulas clássicas de trabalho disciplinar, o trabalho dos CEJAs vem, desde 2008, enfrentando o desafio da desfragmentação do conhecimento, do reconhecimento das interfaces entre disciplinas diversas, dos diálogos existentes entre conhecimentos aparentemente distintos e contribuindo para o bem-estar de educandos e educadores, por permitir maior dedicação ao estudo na área, na medida em que a pressão das disciplinas muito diferentes é superada.

Outras experiências pedagógicas, não muito conhecidas, mas desenvolvidas com sucesso em escolas no Brasil e no exterior, merecem registro aqui, como possibilidades diferenciadas de trabalho educativo. Trabalho por meio de projetos integrados, complexos temáticos, temas geradores e outras propostas centradas em temas, trabalhados nas diferentes disciplinas, por diferentes docentes, sempre em torno de conhecimentos que auxiliem o desenvolvimento da compreensão do tema em questão vêm obtendo sucesso significativo no que se refere à qualidade da aprendizagem dos educandos envolvidos.

Na perspectiva da tessitura do conhecimento em rede, reconhece-se nessas iniciativas não-disciplinares caminhos possíveis e desejáveis para o desenvolvimento de propostas curriculares favorecedoras da qualidade que se pretende para a EJA no estado de Mato Grosso, isso porque essas iniciativas são percebidas voltadas para a interlocução entre os conteúdos escolares e as experiências culturais e sociais dos sujeitos, ampliando a noção de educação para além da escolarização e incorporando aos objetivos da escola a formação de sujeitos sociais - cidadãos plenos de direitos e de consciência a respeito da realidade social na qual estão inscritos, livres para fazer escolhas. Por outro lado, é importante não perder de vista as especificidades das unidades escolares, das crenças e convicções, conhecimentos e valores dos grupos sociais nelas presentes e as possibilidades de trabalho de cada uma.

Cada unidade escolar precisa desenvolver sua proposta curricular a partir das experiências que já possui e desenvolve. A potencialização das experiências, em busca da adequação possível aos princípios representados nos diferentes eixos norteadores em função das capacidades e desejos de cada comunidade escolar, aí incluídos, sempre que possível, os educandos e representantes da comunidade do entorno. Nos casos de unidades escolares situadas em comunidades indígenas, quilombolas, do campo, ou ribeirinhas, especial atenção deve ser dada à dinâmica social local e aos modos de compreender e viver no mundo que lhes é próprio, tantas vezes negligenciado.

Nesse sentido, entende-se que sob o pano de fundo da noção de tessitura do co-

nhecimento em rede as negociações entre as experiências curriculares já existentes e as possíveis mudanças potencializadoras de mais e melhores aprendizagens devem ser amplas e profundas, de modo a incorporar o maior número possível de sujeitos da escola e seus diferentes saberes e modos de estar no mundo, bem como se aproximar dos objetivos definidos nessas orientações.

## Os elementos da proposta

Com base nessa compreensão do campo e das necessidades colocadas a uma proposta desse tipo, a noção de tessitura do conhecimento em rede sustenta o embasamento proposto para as *Orientações curriculares*. A partir da compreensão de que os conhecimentos se tecem em redes, das quais fazem parte todas as experiências humanas, ligadas ou não aos conhecimentos formais ou a processos oficiais de ensino-aprendizagem, podem-se considerar os diferentes conhecimentos como integrantes de uma mesma rede, estabelecendo entre si não uma relação de superioridade/inferioridade, mas uma relação de diálogo e interpenetração permanente e não-hierárquica. Mais do que isso, esse entendimento leva ao fato de que não há nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho nos processos de tessitura dos conhecimentos, nem de controle possível desses processos pela formalidade dos procedimentos escolares de ensino/aprendizagem.

A ideia da tessitura do conhecimento em rede busca superar não só o paradigma da *árvore do conhecimento*, como também a própria forma como são entendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem - cumulativos e adquiridos - segundo o paradigma dominante. A ideia da construção do conhecimento usando a imagem da *árvore* pressupõe linearidade, sucessão e sequenciamento obrigatório, do mais simples ao mais complexo dos saberes aos quais se deve ter acesso. Além disso, pressupõe a ação externa como elemento fundador da “construção” de conhecimentos. A ideia da tessitura do conhecimento em rede pressupõe, ao contrário, que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento para eles quando se podem enredar a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Isso significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta. Ou seja, os processos de aprendizagem vividos, sejam eles formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado, por parte daqueles que aprendem, às informações recebidas do exterior — da escola, da televisão, dos amigos, da família, etc.

Considerando a singularidade das conexões que cada um estabelece, em função de suas experiências e saberes anteriores e, também, a multiplicidade de conexões possíveis, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos pelos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos.

Esse entendimento coloca novas exigências à formulação de propostas ou orientações curriculares de modo a que elas possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, notadamente quando se destinam à EJA, como já foi dito, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas/classes, dos professores e dos estudantes e, portanto, relevantes para a ação pedagógica. O formalismo e a fragmentação dos saberes que vêm caracterizando a grande maioria das propostas curriculares conhecidas precisam ser superados pelo estabelecimento de novos diálogos.

Uma última questão a abordar é a que se refere aos processos de tessitura dessas redes. Todos os aspectos da realidade vivenciada, dos hábitos familiares aos programas de televisão assistidos, passando por experiências sociais mais amplas, bem como pela vida afetiva e familiar, contribuem para a tessitura das redes de subjetividades (SANTOS, 2000) que cada um é e das redes de saberes que as constituem. Inseridos em todos esses espaços, os sujeitos tecem neles as redes de subjetividades. Portanto, restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas/classes, mas dos próprios sujeitos, à medida em que esta ação pedagógica fragmenta suas existências em pequenas “unidades analíticas” operacionais, incompatíveis com a complexidade humana.

Também é fundamental nessas *Orientações* definir com clareza os objetivos atribuídos à ação pedagógica na EJA, ou seja, o que se entende como a contribuição da escola para os educandos e qual seria a melhor maneira de potencializá-la. Nesse sentido, e de modo a permitir a todos buscar, na rede estadual de ensino, aprendizagens e certificações de que necessitam, implica considerar a pluralidade de interesses que levam sujeitos à EJA, as diferentes possibilidades e necessidades de conteúdos e de certificação e, ainda, buscar definir diferentes possibilidades de atendimento.

A tarefa não é simples e requer que, no tratamento das premissas curriculares, sejam introduzidas diferentes formas de avaliação e de certificação, bem como de equilíbrio entre presença necessária e alternativas pedagógicas e, ainda, a flexibilização de critérios e exigências colocadas aos diferentes públicos, considerando o necessário diálogo entre possibilidades reais dos estudantes e necessidades da escolarização.

Do ponto de vista dos conteúdos de ensino propriamente dito, ao pensar *Orientações curriculares* pode-se afirmar que, em primeiro lugar, a lógica que preside a seleção e apresentação dos conteúdos aos estudantes é a da Educação de Jovens e Adultos e não a do ensino regular. Entende-se, por essa lógica, uma abordagem dos conteúdos relacionando-os, tanto quanto possível, a situações da vida cotidiana das populações trabalhadoras pouco ou nada escolarizadas, ausentes das escolas – regulares ou não – por longo período.

Pode-se dizer que, com relação à seleção dos conteúdos, cabe ressaltar a necessidade de uma lógica que os compreenda não como uma finalidade em si, mas como meio para uma interação mais plena e satisfatória do educando com o mundo físico e social à sua volta. Isto significa oportunizar a essas populações a valorização dos saberes tecni-

dos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais, que podem ser incorporados a esses fazeres/saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente.

Na seleção dos conteúdos a constar dos programas de escolarização, a prioridade será, então, a da abordagem de conhecimentos relacionados à vida social e à compreensão dos elementos que intervêm na vida cotidiana. As formas tradicionais de seleção e abordagem dos conteúdos encontradas no ensino regular devem dar lugar a formas alternativas que favoreçam a escolarização de trabalhadores anteriormente excluídos deste processo. Nesse sentido, cabe voltar à definição prévia e coletiva de alguns princípios norteadores do trabalho pedagógico de seleção e organização dos conteúdos, a partir das variáveis já referidas no parágrafo acima.

Que conteúdos, então, são necessários para jovens e adultos que buscam uma escolarização tardia?

A resposta poderia ser a de que os conteúdos necessários são aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana como meio para a autonomia do sujeito. Baseado na *Declaração de Jomtien* (1990, pág. 9) pode-se afirmar que a escola deverá incorporar efetivamente os conhecimentos – conteúdos e capacidades – “necessários para que o indivíduo possa desenvolver-se física, afetiva, intelectual e moralmente, a fim de desempenhar-se com autonomia no âmbito político, econômico e social no seu contexto de vida”.

Que organização lhes será dada, considerando os objetivos gerais do trabalho, os *Eixos Norteadores*, as possibilidades e os objetivos de estudantes e professores e de cada unidade escolar?

Respeitadas as realidades locais, as formas como as diferentes unidades escolares vêm desenvolvendo suas ações pedagógicas e estruturando seus currículos, sempre em busca da melhoria do trabalho, no sentido de assegurar o atendimento dos objetivos preconizados nos diferentes eixos norteadores, elencam-se, aqui, alguns procedimentos considerados úteis e necessários para o trabalho pedagógico.

Cabe lembrar que a ideia é a de promover um caminhar em direção a propostas curriculares que contemplem o desenvolvimento das capacidades intelectuais, políticas e sociais dos educandos, para o trabalho e para a cidadania, acesso ao conhecimento formal como meio necessário a este desenvolvimento e diálogo entre conhecimentos, valores e culturas diferentes. Esses objetivos e os modos como se acredita que eles podem ser atingidos se relacionam com a noção de tessitura do conhecimento em rede, segundo a qual as diferentes informações que chegam do mundo exterior, seja da escola, de outras instituições ou da vivência cotidiana, constituem aprendizagens quando ganham significado e passam a integrar as redes de conhecimentos de cada sujeito.

Assim, entende-se que o trabalho pedagógico por meio de projetos ou de temas geradores, cujo sentido social e interesse dos educandos são postos na origem, podem, com mais facilidade, contribuir para o desejado processo educativo integral, embora possa trazer, também, algumas dificuldades operacionais derivadas dos limites estruturais da unidade escolar e das crenças e possibilidades de educandos e professores, entre outras questões.

O sucesso do trabalho por áreas do conhecimento, que vem sendo desenvolvido nos CEJAs desde 2008, permite afirmar que para os educandos a redução da diversidade disciplinar no enfrentamento da escolarização cotidiana torna mais confortável para estudantes trabalhadores enfrentar o desafio da escolarização, ao reduzir exigências cotidianas, sem abdicar da pluralidade de saberes que caracteriza os currículos escolares, favorecendo a permanência dos educandos na escola.

Desse modo, é preciso reconhecer que, por questões históricas, de formação ou mesmo de convicção a respeito de como se deve desenvolver o trabalho pedagógico, algumas unidades escolares estruturam sua prática curricular em torno de disciplinas clássicas, mantendo a unidade escolar numa perspectiva que não favorece, por si mesma, a atribuição de sentidos aos conteúdos, nem o “conforto” propiciado pelo trabalho com as áreas. Ainda assim, em cada uma dessas práticas o interesse pela aprendizagem significativa deve ser a tônica.

Por outro lado, mesmo que se entenda não serem as escolhas metodológicas determinantes para o sucesso ou não dos processos de escolarização, ao favorecerem aprendizagens diferenciadas, considera-se ser preciso que cada unidade escolar busque potencializar, no âmbito das escolhas que faz, as possibilidades de atingir os objetivos elencados nos eixos norteadores e também descobrir, internamente, processos possíveis para que atividades ainda não efetivadas, propostas de enriquecimento de diálogos e mecanismos outros de ensino que não aqueles já em andamento possam ser incorporados ao trabalho cotidiano. Afirma-se, com isso, que se deve caminhar em direção ao desenvolvimento de capacidades de trabalho e de exercício efetivo de cidadania pelos educandos; do acesso aos conhecimentos formais com efetiva atribuição de significado a eles e do diálogo entre experiências pregressas e conhecimentos formais; entre diferentes culturas presentes no universo escolar e entre valores sociais e ético-morais de educadores e educandos.

Qualquer que seja a realidade da unidade escolar, entende-se que os procedimentos adiante permitirão o desenvolvimento do trabalho em função dos objetivos propostos, respeitando-se as possibilidades de cada unidade escolar e suas escolhas metodológicas. Trata-se de partir do que existe, da experiência concreta de educadores e de educandos de cada unidade e de seus interesses e capacidades, buscando potencializar possíveis ainda não concretizados, desafios enfrentáveis de melhoria da qualidade do trabalho pedagógico, perspectivas novas que o grupo percebe como possibilidades de inovação de interesse comum. Entende-se, portanto, que os procedimentos listados devem servir de base para os debates em cada unidade escolar:

- 1) Em primeiro lugar, definir, a partir das experiências já desenvolvidas na unidade escolar e dos interesses e necessidades dos educandos, de que modo cada um dos *Eixos Norteadores* vem sendo contemplado e os objetivos de respeito à diversidade e às experiências e conhecimentos dos educandos, buscando o tratamento de conteúdos sempre na perspectiva de sua contribuição à formação dos sujeitos sociais. Nessa etapa, as experiências desenvolvidas serão reorganizadas e introduzidas na estrutura proposta para as novas orientações.

- 2) Feito isso, cada unidade escolar buscará, em normas curriculares gerais e em parâmetros nacionais e exigências específicas da política estadual, elementos ausentes das práticas e reflexões do grupo e discutirá modos e possibilidades de sua inserção, sempre respeitando a legislação geral e, sobretudo os *Eixos Norteadores* aqui definidos, assim como necessidades e interesses dos educandos. Nessa etapa, é fundamental incorporar os elementos onde há deficiência na proposta curricular.
- 3) Concluídas as etapas anteriores, estabelecer maneiras de incorporar o que falta ao trabalho, definindo-se metodologicamente de que modo esses conteúdos e exigências podem ser integrados ao trabalho cotidiano, levando ao desenvolvimento das capacidades dos educandos conforme objetivos já traçados.
- 4) Finalmente, formular o programa de trabalho e a proposta curricular, da qual devem constar os objetivos, conteúdos e metodologia de ensino.
- 5) A partir do estabelecido na proposta curricular formulada, definir processos e procedimentos de avaliação do trabalho e do rendimento dos educandos, de acordo com o objetivo precípua de desenvolvimento de capacidades intelectuais, práticas e sociais de trabalho, fundamentado nos *Eixos Norteadores*.
- 6) Periodicamente, as orientações devem ser discutidas e, se necessário reformuladas, sempre de acordo com os procedimentos aqui definidos. Importante, na avaliação, deixar claras as dificuldades dos educadores, se houverem, para que oportunidades de formação específica sejam oferecidas pela SEDUC.

## **Organização da oferta no estado de Mato Grosso: do diagnóstico às possibilidades**

Com base nas discussões sobre as compreensões políticas do campo da EJA, dos princípios que devem dar a ela sustentação e do entendimento do que significa a perspectiva curricular em projetos de EJA, neste capítulo enfocam-se questões que dizem respeito às formas como vem sendo feita a gestão da EJA no estado de Mato Grosso, alicerçada ainda no diagnóstico da realidade educacional e escolar de jovens e adultos integrantes da população, como também na realidade do atendimento e dos desafios postos pelo Plano Estadual de Educação.

De acordo com dados estatísticos existentes, a realidade da demanda potencial de EJA é tão grande, que ultrapassa a do próprio ensino regular. Ademais, repete-se nesta modalidade de ensino a seletividade e a exclusão, ambas características históricas da escola e da modalidade.

Outros elementos podem ser agregados à EJA, como, por exemplo, o fato de a procura por escolarização variar muito entre as zonas rural e urbana, regiões geográficas, e faixas etárias e sexo, sendo também afetada pela estrutura setorial do emprego e a competitividade do mercado de trabalho local.

De modo geral, as histórias de vida de jovens e adultos menos favorecidos economicamente revelam que o fator preponderante de ausência à escola no período pertinente à idade/série foi o ingresso precoce no mundo do trabalho. Curiosamente, esse mesmo motivo os traz de volta à escola, só que, agora, em busca de qualificação para continuarem atuando no restrito e concorrido mercado de trabalho; nota-se também que é bastante estreita a relação entre escolaridade/qualificação profissional e aumento dos níveis de remuneração, pois a escola, ainda hoje, representa uma oportunidade de ascensão socioeconômica, mesmo sendo uma instituição veementemente criticada por diversos setores da sociedade.

## Concepções e práticas: compreensões

Depois de alguns caminhos trilhados pela EJA em Mato Grosso desde que a Constituição Federal definiu o direito de todos à educação, a história do Estado ainda revela que se está longe de atender todos os jovens e adultos que não integram a população escolarizada, pelo menos, no nível fundamental.

A formulação e a implantação do Programa Estadual de EJA/2002 em Mato Grosso provocou debates e reflexões sobre a metodologia de ensino e a organização curricular (tempo e espaço) da EJA nos sistemas educacionais e nas entidades comprometidas com o desenvolvimento de políticas de atendimento desta modalidade de ensino na rede pública estadual. Entretanto, na maioria das escolas, pouco se percebe de um movimento de busca e consolidação de currículo próprio, em substituição à rotineira transposição didática de conteúdos do ensino regular para a EJA que exige, como modalidade, distinta proposta, em acordo com as características do alunado.

Muitos aspectos - conceituais e operacionais - ainda têm de ser enfrentados, tais como: a carga horária de projetos; a natureza da metodologia e a concepção de avaliação; a definição do perfil do professor; a formação continuada; a rotatividade de professores; a merenda escolar, o livro didático, etc.

No acompanhamento e supervisão feitos às classes - importante instrumento de diagnóstico das esferas centrais sobre práticas e concepções de EJA - observam-se, em boa parte dessas classes, concepções associadas a *aligeiramento*, o que impele, antes de qualquer análise mais aprofundada, à discussão fundamental sobre o tempo de atendimento da EJA.

Algumas escolas *reclassificam* os estudantes por meio de “provão”, com calendário fixo e para todos os matriculados, criando hierarquia de excelências entre aprovados e reprovados, muitas vezes provocando abandono por parte dos não-reclassificados. O processo de *reclassificação* não pode ser utilizado, portanto, como instrumento de *aligeiramento* ou de *supletivação*.

Ao se matricularem em escolas de EJA, jovens e adultos devem ser esclarecidos sobre procedimentos legais utilizados pela escola para o reconhecimento de saberes/

conhecimentos previamente adquiridos/construídos, não devendo, no entanto, funcionar como atrativo para a matrícula e, muito menos, para a promoção em massa.

O grande diferencial de uma proposta metodológica para a EJA precisa ter a concepção de aprender, como metodologia de trabalho e, conseqüentemente, um professor com outro perfil - também ele um jovem ou adulto profissional, em movimento de aprender continuamente sobre os modos de aprender e produzir conhecimento de seus estudantes.

A formação continuada de professores dessa modalidade de ensino também revela desafios à política, pelas muitas vezes em que frustra a ação institucional de garantir o direito de formação em serviço aos professores, especialmente pela desidentificação destes com a proposta pedagógica específica da EJA.

Para adultos a situação de angústia diante da escolarização se agrava devido à urgência de prioridades de vida, de aquisição de conhecimentos e de exigência de certificação pelo mercado de trabalho. Nesse formato de escola operada de modo convencional, em moldes praticados para crianças em idade escolar, pouco espaço existe para jovens e tampouco para adultos.



Turma do Brasil Alfabetizado - Várzea Grande - SEDUC/MT

## **Perfil de jovens e adultos x permanência e abandono da escola**

Um levantamento realizado sobre quem são os estudantes da EJA na rede estadual possibilitou elaborar o perfil dos jovens e adultos, permitindo que cada unidade escolar também pudesse conhecer melhor e traçar um perfil de entrada mais aproximado sobre os estudantes, o que pode contribuir para a construção de um projeto educativo focado em questões fundamentais a serem trabalhadas e respeitadas.

Esse levantamento revelou que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos apresentam idades diversificadas, mas suficientes para exercer direitos políticos, civis e sociais; têm origem em variadas regiões; possuem diversidade de posturas políticas, de

classes sociais e de características socioculturais; estão ou não inseridos no mundo do trabalho; seus locais de moradia não têm, necessariamente, proximidade com a localização da escola; suas relações com a produção cultural variam significativamente, o que exige projetos educativos diferenciados, significativos, em que ideias e pontos de vista desses estudantes sejam respeitados.

O Censo Referendo realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso também revelou motivos do abandono escolar na EJA e, entre outros, surgiu o desestímulo provocado pelas aulas e o horário extenuante, causando o fenômeno da dupla interrupção/abandono escolar, colocando em xeque a função *reparadora* da EJA.

Apesar de não tabulada nas questões propostas pelo Censo Referendo Seduc, a merenda escolar e o material didático são apontados como centrais. Sujeitos trabalhadores e não-trabalhadores, em maioria de classes sociais pobres, têm na merenda forte incentivo para participarem de projetos noturnos, pelo fato de que muitas vezes ou vêm direto dos locais de trabalho sem passar por casa (e não têm recursos financeiros suficientes para lanches fora dela), ou mesmo, vindo de casa, carecem de complemento alimentar pela condição desfavorecida das famílias.

A existência de material didático apropriado para a EJA também pode contribuir para a reorganização e construção da identidade dessa forma de atendimento, ainda que sob os mesmos riscos de como vêm sendo utilizados nas escolas de crianças, se conseguir romper com as mecânicas transposições de conteúdos de outros níveis de ensino.

A rigorosa exigência de frequência às aulas também tem sido responsável, no modelo fixado de carga horária e frequência, pela “evasão<sup>96</sup>” de estudantes em busca de postos de trabalho sazonal e de empregos temporários, pressionados pelas demandas econômicas da vida cotidiana.

Independentemente do percentual de carga horária já cumprida, quando um estudante abandona a escola e retorna tem de refazer o processo linear e sequencial do ano letivo, sem o qual compromete a frequência, que não considera o tempo de estudos já efetivados. Eventos que envolvem o comércio e a indústria, por exemplo, como festas de final de ano, alteram a demanda por trabalhadores e as jornadas de trabalho dos que estão empregados, determinando taxas de abandono elevado em escolas da capital, e a perda do esforço de quase um ano inteiro, o que exige um constante recomeçar por parte dos estudantes e acentua a injustiça social da qual já são vítimas.

Estes jovens e adultos, na atualidade, fazem parte do rol dos que estão “fora da relação idade/série”. As motivações que levam os jovens a buscar o ingresso na EJA são diferenciadas das dos adultos, o que, muitas vezes, chega a causar problemas para professores que dizem não saber trabalhar com as diferenças geracionais em sala de aula. Também apresentam especificidades que vão além da idade cronológica e das mudanças biológicas pelas quais passam. Possuem interesses, motivações e experiências relevantes, o que somente ganha visibilidade se houver levantamento etnográfico acompanhando a ação pedagógica.

<sup>96</sup> Usa-se o termo “evasão” entre aspas, recuperando o pensamento freireano que aponta ser o abandono da escola mais ocasionado pelos processos sutis de exclusão provocados pela organização curricular e pedagógica do que pela disposição interna dos sujeitos de deixarem a escola.

Na história da sociedade brasileira, percebe-se que o perfil das classes sociais está marcado, quando se trata de classes populares, pelas expressões étnicas, culturais, de gênero, se rurais ou urbanos, etc., e ainda associadas à pobreza e desigualdade e às formas de resistir que essas condições subalternizadas conformam. Compreender os jovens, portanto, é assumir que não existe um conceito homogêneo de *juventude*, por isso devendo-se compreendê-lo como *juventudes*, um conceito histórico que varia no tempo e espaço sociocultural. Na realidade mato-grossense, a cultura indígena, por exemplo, demarca com clareza a passagem da condição de criança para a de adulto, suprimindo a condição *jovem* que na sociedade ocidental tem sua preparação na adolescência, mas sem definição clara de “idade de chegada”, e cada vez mais expandida, diante das conformações do mundo em relação ao trabalho, principalmente, e a compromissos da vida adulta.

As culturas juvenis revelam uma diversidade de conhecimentos sobre o meio em que se manifestam e utilizam formas diferentes de expressão que devem ser consideradas na escola, como a música/letra de composições, nem sempre do gosto estético de gerações mais velhas, mas que revelam ansiedades, valores, perspectivas de futuro, e medo de desemprego, miséria, corrupção, etc.

A representatividade da educação como forma de ascensão social exige reflexão de todos, considerando a organização do modo de produção capitalista e as contradições cada vez mais acirradas existentes, assim como elementos diversos que concorrem por fora desse modo de explicar a realidade. A complexidade do mundo do trabalho conforma-se por um enorme contingente de pessoas que fazem parte do conjunto crescente de desempregados, de trabalhadores não-formais e informais, em maioria jovens e adultos com baixa e média, mas até mesmo com alta escolaridades.

Os negros constituem significativa parcela do público jovem e adulto, e trazem na experiência escolar um histórico de fracasso e abandono. Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD/IBGE) confirma que essa população possui trajetória escolar mais acidentada que grupos não-negros. Por mecanismos intraescolares, propagadores de preconceitos e de discriminação racial, a escola acaba se tornando um ambiente hostil aos estudantes negros, colaborando assim, para o baixo desempenho, baixa auto-estima e abandono dos cursos, ou seja, as desigualdades raciais ligam-se intimamente às desigualdades educacionais.

As classes de EJA, heterogêneas, com jovens e adultos de 15 anos e/ou mais, revelam ainda trabalhadores de atividades não-qualificadas, com muitas histórias de fracasso escolar. Conhecê-los bem pode contribuir para melhores resultados e êxito no processo de ensino e aprendizagem. Reconhecer as especificidades do público e partir dessas realidades poderá conduzir melhor o professor no processo pedagógico de desenvolver as diversas disciplinas.

Estudos recentes afirmam que processos de aprendizagem e de constituição dos sujeitos duram a vida toda, estando a idade adulta - mais longa - caracterizada pela riqueza de transformações e de novas significações, fruto das experiências vivenciadas. Em geral, o adulto possui mais intensa capacidade cognitiva de reflexão sobre os conhecimentos e sobre seus próprios processos de aprendizagem, mas também com rígida

avaliação sobre si mesmo e sobre o que sabe, e que considera, a despeito do que foi capaz de produzir na vida, como não-saberes. Estudantes adultos apresentam alto grau de responsabilidade e de limites, e reconhecimento de seus objetivos diante dos desafios da vida, embora nem sempre acompanhados da correspondente autoestima, assim como de disposição para o novo.

A aproximação de interesses entre jovens e adultos, que faz com que se assemelhem, reside na consciência de que a educação escolar é indispensável à condição cidadã, embora necessariamente suas vidas não se transformem pela experiência da escolarização. Mas sabem que o aumento das exigências do mercado de trabalho junto às rápidas transformações da sociedade passam pela disputa por emprego e qualificação que exigem, precipuamente, a escolarização pelo menos no nível da educação básica e nos certificados para comprovar sua trajetória escolar.

## Repensar a EJA no estado de Mato Grosso

As questões que se impõem no momento em que a Seduc decide pela formulação de uma política para a EJA de Mato Grosso levam em conta que já existe experiência acumulada e que não é necessário, a cada vez, recomeçar.

A existência do *Programa de Educação de Jovens e Adultos*, formulado em 2002, as práticas de EJA no Sistema, o antigo Projeto *Beija-flor* e, mais recentemente, os *Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs)* são razões eficientes para induzir a Secretaria à elaboração desta política, por entender que, além de haver questões de ordem estrutural e de concepção a enfrentar na diversidade das propostas – tanto nas enunciações quanto nas práticas – cabe ao poder público assegurar *o direito de todos como dever do Estado*, face à enormidade do desafio, o que exige mais do que ofertas de programas e projetos, mas uma política que expresse sentidos e caminhos ideológicos escolhidos para elaboração de uma política pública permanente.

A apropriação das discussões e do conhecimento já existente e o estudo e compreensão do processo histórico indicam a necessária constituição antropológica intrínseca à educação que se faz com sujeitos humanos em processos continuados de aprender por toda a vida, nos diversos espaços sociais para além da escola (e não só nela).

A Educação de Jovens e Adultos não pode ser descarnada, portanto, dos sujeitos que justificam sua existência, o que significa assumir que esse campo de conhecimentos vai além da *escolarização*, tomada como modalidade para a educação básica, e também pensar a dimensão da EJA como *educação continuada*, pelas exigências das sociedades contemporâneas do aprender por toda a vida, ainda que a atribuição constitucional do Estado esteja posta apenas na dimensão da *escolarização*.

Não ignorar, entretanto, o sentido mais amplo previsto na função *qualificadora* como o verdadeiro sentido da EJA é o horizonte a ser assumido como *Política Pública*, especialmente considerando os dados que as últimas PNADs (IBGE, 2007 e 2008) já começam a antever: o envelhecimento de uma população até então eminentemente jo-

vem, cuja expectativa de vida se alarga a cada coleta de dados, e para quem deverão ser pensadas outras políticas que atendam o princípio do aprender por toda a vida, pela vasta experiência e exigências decorrentes que a longevidade impõe.

O reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA é, pois, o ponto central para pensar uma política pública, em que se considerem condições para o aprendizado dos sujeitos e suas necessidades, relações etnicorraciais e experiência ou não com o trabalho e com a escola. A mudança de concepção na EJA passa inevitavelmente, ainda, pelos processos formativos dos profissionais que trabalham com esses sujeitos (professores, gestores e demais educadores), assim como pela compreensão de que o sistema escolar - responsável pela dimensão de *escolarização* - precisa incorporar a EJA como modalidade de oferta devida pelo Estado aos cidadãos de direito.

O abandono de expressões correntes como *oportunidade de estudos* e *clientela* está implícito nos pressupostos de formulação desta política. Isso porque o primeiro termo traz um equívoco, o de sua utilização em lugar de *direito à educação*, inquestionável para cumprir o preceito constitucional; no segundo, temos a impregnação ideológica da escola como prestadora de serviços “vendidos” a clientes, em vez de instituição formal da democracia e da garantia de direitos.

Por fim, a referência apontada desde 1948, quando da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, deixou à educação a característica mais forte da constituição de um direito inalienável: a expressão de que este é *direito humano fundamental*, em primeiro lugar, antes mesmo de cumprir o papel de direito social.

Ao longo dos anos, o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso veio construindo propostas diferenciadas de escolarização para jovens e adultos, reconhecendo as identidades presentes neste largo conjunto e considerando, também, a necessidade de distinção entre modalidades de ensino, comumente encaradas de forma homogênea.

Reconhecer especificidades e avançar nas propostas até então efetivadas é determinante neste momento, devendo o presente documento distinguir teoricamente, também, especificidades da EJA no tocante à demanda de povos indígenas, educandos com necessidades especiais, do sistema prisional, do campo e de populações quilombolas, entre outros diversos, estabelecendo referências que possibilitem propostas locais diferenciadas, com metodologia e organização curricular específicas.

Experiências com a pedagogia da terra e de construção da identidade do homem do campo, na EJA, não se contradizem, mas se complementam. Alterar as formas de atendimento da demanda do campo em escolas urbanas - o que retrata uma opção política centralizadora, que quase sempre se fundamenta no pressuposto de que cidade e campo se opõem, com supremacia da primeira - é exigência das populações, pautadas por seus interesses e objetivos de vida, ligados ao vínculo com a realidade rural. Rejeitar a oferta histórica da forma de atendimento apenas urbano justifica-se, para essas populações, pela constatação de que tem provocado mudanças nas relações dos sujeitos com a realidade do campo em que vivem, desfazendo famílias e modificando padrões culturais de jovens e de adultos.

Povos indígenas, de forma organizada nos últimos anos, demonstram a disposição e responsabilidade por seus projetos educativos, garantindo a atuação direta sobre eles, e preservando valores culturais, concepções educacionais e calendários místicos, religiosos e culturais.

Preocupação em relação ao Programa Federal *Brasil Alfabetizado*, no que diz respeito à continuidade de estudos da demanda constituída por seus egressos, apresenta avanços a partir de 2007, depois de decorridos quatro anos (2003-2007) de existência de turmas de alfabetizandos. Os avanços referem-se à responsabilização direta dos sistemas de ensino estaduais e municipais - nos termos propostos pela Resolução Federal do Programa - pela oferta de vagas, que pode contar com o concurso de organizações não-governamentais, mas a partir do controle estadual/municipal. A medida, ainda que com problemas na forma como foi apresentada, permite melhor equacionar a demanda de continuidade, preparando as escolas para recebê-la. A alfabetização é apenas o primeiro passo de um processo de conquista do direito à educação que envolve, no mínimo, o ensino fundamental, como dever do Estado. Antes disso o Projeto *Beija-flor* constituiu resposta da Secretaria à alfabetização, depois de pressionada pelo Ministério Público (MP) face à demanda social de pessoas não-atendidas pelo sistema.

No que tange à continuidade das diferenciações no atendimento, ressalte-se que vão além do público envolvido, como, por exemplo, considerar aspectos climáticos (principalmente chuvas) quando da elaboração de calendários escolares, possibilitando atendimento de acordo com as realidades geográficas do Estado ou, ainda, oferecendo alternativas a distância na modalidade semipresencial, em algumas épocas do ano. Algumas escolas já vêm adotando esta diferenciação de calendário, prevista pela LDBEN, como é o caso das situadas em Barão de Melgaço e em São Félix do Araguaia, que param em época de chuvas.

A condição trabalhista de professores com contratos temporários (aproximadamente 70% na EJA), interrompidos no mês de dezembro, também dificulta a constituição de calendários diferenciados, assim como a consistência da formação continuada na EJA. Adicione-se a isso o fato de, sendo o contrato bienal, a rotatividade permanente ter impacto direto na qualidade de aprendizagem dos estudantes.

Como forma de minimizar os efeitos dessa questão, a política para a EJA incluiu os Centros de Formação de Professores (CEFAPROS) que, a partir de 2009, tiveram em seu quadro professores/formadores específicos para a formação em EJA.

Em apoio ao trabalho de professores de EJA, material didático específico disponibilizado a partir de 2009 para todas as unidades escolares com ofertas de EJA: Cadernos da EJA e a Coleção *Viver, Aprender*.

Se por um lado o atendimento diante da potencial demanda é bastante frágil, ainda, por outro há que considerar a imensa busca por certificação via exames supletivos que os dados anuais revelam. Por último, os indicadores e avaliações que retratam a necessidade de expandir e diversificar a oferta de atendimento, com vista a reformular metas do Plano Estadual de Educação (PEE) para um largo período, justifica a existência de uma nova política de EJA.

## **Questões estruturais**

As questões estruturais da Educação de Jovens e Adultos são, também, responsáveis, agregadamente às de concepção, pelos limites impostos à política que se vem fazendo nessa área. Identificadas de modo geral, indicam-se a seguir algumas ações que podem contribuir para dissipar os obstáculos que têm sido interpostos à EJA e que precedem a organização do projeto político-pedagógico, tanto a serem implementadas pela gestão central quanto no nível das unidades escolares, porque a responsabilidade é de todos.

## **Limitações impostas pela interpretação de textos legais/engessamento da EJA**

Há uma crença generalizada de que são os próprios textos legais os limitadores de uma ação mais flexível, o que nem sempre corresponde à realidade. Os marcos da LD-BEN (1996), da Declaração de Hamburgo (1997) e do Parecer CNE nº 11/2000, deixam aos projetos político-pedagógicos autonomia para a oferta de cursos a jovens e adultos, dependente de suas características e necessidades. A dificuldade, no entanto, esteve marcada pela ausência de financiamento público, cuja história não cabe repetir aqui, e que gerou táticas oficiosas de poderes públicos que lançaram mão de pequenas “burlas” para acessar recursos e não ferir o direito de todos, independentemente da idade.

Mas o que se deve reconhecer é que, em muitos casos, são poderes locais - secretarias de educação e conselhos de educação - que acabam limitando as concepções possíveis de serem apreendidas dos textos legais, definindo normas e armadilhas que aprisionam essas concepções, em vez de libertá-las para amplos voos, regidos pelos interesses dos diferenciados sujeitos da educação de jovens e adultos.

## **Professores de EJA: interinidade, aulas adicionais, rotatividade - como enfrentar?**

Estes aspectos estão, em muitos casos, vinculados a planos de carreira, cargos e salários dos profissionais, o que cria a exigência de ações mais organizadas para além das soluções pedagógicas. Alterar contratos, carga horária e criar cargos não são ações possíveis para secretarias de educação, diretamente, porque exigem ações políticas que envolvem, além do encaminhamento do Poder Executivo, a apreciação e decisão do Legislativo, responsável por propor/alterar leis em benefício do sistema público.

Entende-se, entretanto, que a ação de uma secretaria de educação vai além da ação pedagógica, e para defender qualidade na educação implica produzir ações políticas para fora de seu próprio sistema, tanto em relação a mudanças legais quanto orça-

mentárias e de execução financeira. Desse modo, relacionamento produtivo com outras secretarias e com o Conselho Estadual de Educação pode contribuir fortemente para que a política educacional no sistema seja mais adequada às necessidades e expectativas dos sujeitos que demandam educação nas redes públicas.

### **Planejamento orçamentário: atender a demanda potencial**

Um aspecto muito significativo na EJA diz respeito ao equilíbrio da oferta em relação à demanda, o que historicamente não vem ocorrendo, seja porque se entende que a oferta só se fará se houver demanda explicitada - o que não ocorre em se tratando de EJA, pois os sujeitos dessa modalidade não se compreendem como sujeitos de direito, pois foram sempre tratados como *assistidos* por um favor do Estado - seja porque, ainda hoje, o FUNDEB teme a explosão de demanda e limita o percentual anual de matrículas para financiamento de cursos a sujeitos jovens e adultos não-escolarizados.

Embora haja determinação legal para que se faça a chamada pública e o censo educacional, não vêm sendo criados mecanismos para que se mapeie, efetivamente, as ofertas existentes e, a partir daí, estime-se a necessidade de escolarização. Permanecer sabendo o tamanho da potencial demanda, confirmada pela última PNAD (2007), ajuda, mas a necessidade estratégica e orçamentária exige mais do que esta informação.

### **Processos de formação continuada: com quem? Como? Quando fazer? Esforços de formação não conseguem alterar as práticas**

Uma questão relevante diz respeito à exigência de processos contínuos de formação, que não podem estar dependentes de financiamentos episódicos para que aconteçam, constituindo eventos isolados e não políticas permanentes. Formas de financiamento, em muitos casos, dificultam a cooperação com instituições públicas de reconhecida competência na área, tanto pelas maneiras como os processos licitatórios são realizados, segundo orientações jurídicas; tanto pelo montante de recursos, o que restringe a busca de instituições, normalmente, ao âmbito mais local, por não possibilitar despesas com profissionais de outros estados/regiões para participarem da formação.

O desafio que ainda hoje a formação apresenta reside no fato de as propostas, mesmo realizadas em política mais ampla, nem sempre conseguem alterar práticas pedagógicas de educadores de EJA, o que implica investigar o quanto ainda há de inadequação na escolha de propostas e de seus realizadores; nas concepções de formação diante das práticas e de modos de vivê-las nas unidades escolares por professores; e quanto à rotatividade de profissionais na EJA, o que faz com que se esteja, sempre, recomeçando.

Repensar os processos de formação continuada exige, no enfrentamento desses desafios, a participação dos professores - reais interessados nestes processos - desde a

etapa de formulação de cursos e de definição de objetivos. Acordos e negociações com eles estabelecidos sobre o que desejam nos cursos de formação podem trazer perspectivas nem sempre vislumbradas quando se pensa ofertas sem sua presença, de lugar diverso da prática pedagógica, do cotidiano de suas vidas e de seus fazeres.

### **Projeto Político-pedagógico (PPP): lugar da EJA no PPP e nos turnos – como responder às demandas de horário dos sujeitos**



Educação de Jovens e Adultos (EJA) - SEDUC/MT

Um aspecto importantíssimo a enfrentar situa-se no nível micro, nas escolas, e no modo como têm operado o projeto político-pedagógico. A realidade de ocupação dos espaços físicos escolares tem deixado o turno da noite reservado, exclusivamente, para a EJA, sem um levantamento real quanto a demandas de horários dos sujeitos do entorno da escola. A realidade do mundo do trabalho na qual muitos estudantes da EJA estão envolvidos impõe novas funções, horários e necessidades por parte dos trabalhadores, exigindo pensar alternâncias de horários e propostas curriculares condizentes com esses novos trabalhadores. Donas de casa/mães de família quando levam seus filhos para a escola podem, certamente, estar em classes de atendimento, favorecendo seu desenvolvimento escolar, diversamente de uma ideia que sugere serem elas capazes de retornar à noite para estudar, o que não fazem seguramente por não ter com quem deixar os próprios filhos. Seguranças, cujo trabalho é noturno, exigem horários diurnos para se escolarizar, assim como uma gama de outras atividades e de arranjos produtivos locais que dependem da escola pública para retornar à escolarização interrompida na infância.

Do ponto de vista da concepção de PPP, formula-se um projeto para o diurno, apenas considerando as características do público infantil, e deixa-se o período noturno formular outro projeto, que não se articula com o dos demais turnos, nem na possibilidade de cruzamento da oferta, nem na consideração de que a escola é uma só, e que todos

os sujeitos devem estar envolvidos nas atividades em geral propostas para uns e para outros, com trocas mútuas e projeto coletivo.

Pensar a EJA no PPP da escola é não mais colocá-la em lugar provisório, mas incluí-la como oferta de direito dos cidadãos, para quem a conquista constitucional precisa se fazer prática.

### **Limites da ação da rede no interior: como superar?**

Uma última questão estrutural tem sido apontada como desafio ao sistema: a ação interiorizada das redes estaduais, diante dos limites que permitem o acompanhamento e a supervisão e realimentação das escolas e de seus profissionais. Como reflexo de condições materiais sérias, a rede no interior do estado de MT, com toda a complexidade que compõe sua geografia e ecossistemas, carece de maior atenção, o que se agrava ainda mais quando se trata da EJA como aí está: noturna, exigente de formação continuada intensa, de materiais de leitura e de escrita, entre outras coisas.

A formação inicial no interior deixa, também, de pensar os sujeitos jovens e adultos como público da ação do Estado, para aceitar a ação focada, quase sempre, nos professores de crianças, o que faz com que se fragilize, ainda mais, as condições para o atendimento na EJA.

### **Redimensionamento**

Entende-se que a implantação de uma política só se faz a partir das práticas e da realidade vivenciada pelos atores da escola, sem o que se corre o risco de, uma vez mais, distanciar-se da cultura que produziu certas características, modos de pensar e de fazer a EJA - base concreta para a mudança.

O *redimensionamento*, portanto, visa subsidiar implantação de uma política permanente de atendimento a jovens e adultos não-escolarizados, segundo suas especificidades culturais, de vida, trabalho, local de moradia, etc. e inclui as seguintes ações:

- Mapear, pontuando a localização de cada unidade escolar que oferta a modalidade EJA, tanto estadual quanto municipal;
- Levantar a capacidade física, material e humana atual das escolas que ofertam a EJA;
- Levantar a situação dos atos formais de funcionamento das escolas, bem como a situação da vida escolar dos estudantes.

## Projetos e organização da educação básica de jovens e adultos

A educação de jovens e adultos, como modalidade de educação básica, volta-se a atender, portanto, jovens e adultos tanto no ensino Fundamental quanto no Médio.

O sistema estadual de ensino, no esforço para ampliar o acesso e a permanência de jovens e adultos em cursos de EJA, de regularizar o fluxo escolar e respeitar as concepções da EJA concertadas em nível nacional e internacional, incentiva e promove políticas públicas para qualificar as funções da EJA - reparadora e equalizadora - de modo a constituir o direito de todos à educação, independentemente da idade e, em médio prazo, avançar para que a função qualificadora possa integrar-se, também, às políticas que aqui se delineiam para todos os sujeitos depois de 14 anos.

Aspectos relativos ao número de estudantes por turma e à idade/série têm pautado a organização da enturmação e de agrupamento. Estes valores ainda permanecem elevados, exigindo esforço do sistema para que, gradativamente, possa tornar a relação professores/estudantes, mais adequada a situações de aprendizagem.

## Espaços que atendem a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso

Para que as propostas aqui apresentadas para a EJA aconteçam, segundo necessidades e possibilidades dos sujeitos demandantes de atendimento, indispensável se faz que as escolas entendam o significado de espaços e tempos dos sujeitos que dela fazem parte. Ou seja: as unidades escolares devem respeitar as formas de organização descritas e assentes para a modalidade, segundo orientações legais constantes da Resolução CEE/MT nº 180, da Resolução CEE/MT nº 177/2000 e do Parecer CNE nº 11/2000, bem como podem organizar outras propostas, desde que com base nessas mesmas referências legais.

O *Programa de Educação de Jovens e Adultos* (aprovado pela Resolução CEE/MT nº 177/2000) traduz concepções de como as escolas devem tratar a modalidade EJA, propiciando flexibilidade para atendimento dos sujeitos.

No caso de uma escola precisar elaborar um desenho de atendimento mais diverso do já instituído, ou do âmbito em que as referências se dão, a LDBEN prevê ainda a possibilidade de admitir experiências pedagógicas próprias, o que, neste caso, implicará consulta ao Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso para avaliar o requerimento feito e suas justificativas/fundamentos.

A maior demanda de Educação de Jovens e Adultos no estado de Mato Grosso tem sido atendida pelas escolas estaduais. Contudo, na maioria dos casos, a oferta se restringe ao período noturno, reservando ao funcionamento diurno apenas turmas de Ciclo e de Ensino Médio, o que provoca dificuldades e afeta a qualidade de ofertas para os sujeitos de EJA. Discutir e refletir sobre quem são esses sujeitos, e se propor a melhor conhecê-los, pode subsidiar a construção de uma proposta pedagógica que res-

peite especificidades da modalidade e características/possibilidades dos demandantes de escolarização.

O estado de Mato Grosso organiza sua política de oferta ao direito à Educação de Jovens e Adultos em vários grandes modos de atendimento: *Centros de Educação de Jovens e Adultos* (CEJAs), escolas que ofertam a modalidade EJA, Exames Supletivos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, Programa de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e, recentemente, um projeto-piloto, o Ensino Médio a Distância, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância - MEC.

## Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs)

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos nascem numa perspectiva dialógica, voltando-se para uma construção coletiva com os pares que fazem parte da luta por uma Modalidade EJA de qualidade. Nesse sentido, os diretores, coordenadores, professores e funcionários dos CEJAs participaram desde o início e ainda do processo de elaboração da proposta.

Os CEJAs trazem aos educandos da Modalidade um novo sentido de educação, que propicie tempos e espaços que respeitem as especificidades de cada um. Nos Centros, cada educando tem a possibilidade de realizar seus estudos de acordo com a possibilidade que melhor lhe convém.

A flexibilidade propiciada por este novo modelo não implica na desvinculação de compromisso com a legislação vigente, pois todos os educandos devem ter bem claros quais os seus horários de estudos, de acordo com o que a LDB 9394/96 prevê, contudo, respeitando o tempo em que cada sujeito pode completá-las.

Os Centros têm como cunho pedagógico a coletividade. Destacam-se, então, os momentos desta construção: Elaboração de caminhos comuns do Projeto Político-Pedagógico, as Matrizes Curriculares, as atividades a serem desenvolvidas (plantões, aulas culturais e oficinas), o calendário escolar, a distribuição das atividades docentes, enfim, toda a proposta dos CEJAs deve ser construída gradativamente na coletividade, e com a participação efetiva de todos os outros Centros constituídos no Estado.

Os CEJAs - espaços de referência para estudantes jovens e adultos - foram aprovados pelo Decreto Estadual nº 1123 de 2008, sendo admitida, pelo Art. 4º, a oferta do modo de atendimento Presencial por Área de Conhecimento e Fase ou Por Disciplinas. Sendo assim, pela novidade que constituem, e com vistas à expansão, os CEJAs oferecem condições mais adequadas às exigências de atendimento aos estudantes da EJA.

O reconhecimento de tempos e espaços indispensáveis aos aprendizados de sujeitos de EJA é um dos principais sustentáculos dos Centros. Sua estrutura pedagógica

apresenta várias formas de atendimento, favorecendo múltiplas possibilidades de acompanhamento e intervenção pedagógica junto aos educandos, tais como *aulas na turma de origem, atendimento individualizado em plantões de professores, oficinas pedagógicas e aulas culturais*.

Desta forma, os educandos beneficiam-se de alternativas para desenvolver conhecimentos a serem produzidos durante a trajetória educacional, de maneira que tempo e forma de aprendizado dependem da organização de cada um, sendo construídos pelo próprio sujeito.

Os CEJAs são organizados metodologicamente em três Áreas de Conhecimento, a saber: Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas, isso, para possibilitar a articulação e a interação de saberes da área e na área. O atendimento pode ser feito na forma de aulas coletivas ou individuais. Coletivas, para atendimento mais frequente e individual, em caso dos alunos oriundos dos exames supletivos por disciplinas ou em casos em que o aluno, comprovadamente, devido às circunstâncias de trabalho, em casos de turno ou sazonais, entre em alguma outra excepcionalidade.

## **Escolas que ofertam a Modalidade EJA**

Escolas de EJA - são espaços que ofertam, simultaneamente, outras modalidades, tais como Ciclo de Formação Humana, Ensino Médio e Ensino Médio Integrado, além de atenderem à Educação de Jovens e Adultos.

Essas apresentam particular diagnóstico no atendimento à sua demanda, bem como se distinguem da concepção dos CEJAS. Este diagnóstico evidencia algumas dificuldades, dentre as quais podemos citar:

- a) a não permanência dos alunos;
- b) a prática de um currículo fragmentado, que não atende às especificidades dos seus sujeitos, e
- c) fragmentação espacial por conta das diferentes modalidades, a qual não favorece a identidade própria aos sujeitos da EJA, constituindo-se, assim, um dos principais motivos da dificuldade desse atendimento.

A partir dessas constatações e com base em discussões com os sujeitos envolvidos, a EJA construiu uma nova proposta para atender melhor às especificidades da modalidade. Esta proposta pretende confrontar e suplantiar os problemas diagnosticados e, ao mesmo tempo, fortalecer o trabalho com eixos norteadores da EJA. No diálogo com os saberes e as experiências dos estudantes, buscar, assim, alternativas curriculares com base no cotidiano de cada um. Esta proposta procura colocar em evidência o Programa da EJA, elaborado para promover estritamente um currículo por área de conhecimento.

A equipe da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, em conjunto com os coordenadores das escolas que ofertam a modalidade, realizou estudos para a formulação desta proposta, cujo objetivo é oferecer subsídios às escolas para adequarem seu currículo às diversidades dos sujeitos da EJA, com ênfase no mundo do trabalho, enquanto princípio educativo; como forma de combater as dificuldades, cujas alegações mais fortes se dão, justo e paradoxalmente, devido ao ingresso do sujeito da EJA no mundo do trabalho.



Brasil Alfabetizado - SEDUC/MT

## **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Modalidade EJA - PROEJA**

O estado de Mato Grosso, assim como outros estados da federação, durante os anos de 1990 deixou de ofertar a educação profissional de nível médio por meio das redes públicas da Secretaria de Estado de Educação (Seduc/MT). A função ficara a cargo da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC/MT). Sob a responsabilidade da Seduc, o ensino Médio dito “regular” e na modalidade EJA tinha apenas abordagem propedêutica. A concepção dicotômica de Ensino Médio atendia a requerimentos de organismos internacionais que regulavam o investimento em educação nos países dependentes, que submergiam a políticas neoliberais que grassaram durante a década, especialmente no hemisfério Sul e, principalmente, na América Latina.

Historicamente, o Ensino Médio desvinculado da concepção de trabalho, na forma como foi oferecido em todo o país, por longos períodos, não atendia os anseios da sociedade brasileira, para quem adolescentes, jovens e adultos eram formados sem educação profissional, e mesmo para os que chegavam ao ensino médio e não tinham perspectivas de acesso ao ensino superior, os objetivos e finalidades deste não atendiam às exigências do mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que esse nível de ensino quase sempre encerrava o itinerário educativo.

A revogação do referido Decreto e a promulgação de um novo - o Decreto Federal nº 5154/2004 - na inflexão produzida no cenário político brasileiro com a posse do Governo Lula, em 2003, deram um novo rumo à educação profissional de nível médio, atingindo, prioritariamente, as redes federais de educação tecnológica, cujas concepções curriculares haviam sido desmontadas no governo anterior.

Um novo passo foi dado, dessa vez em direção à Educação de Jovens e Adultos, inicialmente nas redes federais, expandido em seguida às redes estaduais e municipais, com o concurso de recursos da União: o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O PROEJA, originário do Decreto nº 5.478, de 24/06/2005, revela a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio da qual, em geral, são excluídos, do mesmo modo que do próprio ensino médio. Ao reinserir jovens e adultos no sistema escolar brasileiro, possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de formação integral, o PROEJA é mais que um projeto educacional: significa um poderoso instrumento de resgate da cidadania de uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola.

A existência do PROEJA só é possível pela opção feita para as políticas de educação profissional do Governo Federal, que assumiram a expansão da oferta pública de educação profissional; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público para atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional na concepção de formação integral do cidadão; e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social.

A integração entre ensino médio e educação profissional para o público de EJA é uma novidade no quadro educacional brasileiro. A concepção de uma política de formação fundamentada na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real.

O PROEJA, para acontecer, necessita, como em todos os níveis da educação e para quaisquer públicos, formular uma proposta político-pedagógica específica, atendendo as reais necessidades dos envolvidos, e oferecendo respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, em diálogo com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho e sobre a vida.

O currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.

Nesse sentido, o Decreto Estadual nº 5840/2006 reforça a necessidade da oferta de educação profissional pela Seduc, que prioriza a oferta integrada da educação profissional com a educação básica de nível médio.

Em 2008, com o lançamento do Programa Brasil Profissionalizado, do MEC, configurou-se uma nova possibilidade, com a intensificação de ações que visam à expansão da oferta do PROEJA para toda a educação básica, reafirmando a diversidade, ou seja: para a educação do campo; para a educação indígena; para a educação etnicorracial e para a educação de internos socioeducativos e penitenciários.

O Conselho Estadual de Educação (CEE/MT) normatizou a educação profissional do estado pela Resolução CEE/MT nº 169/2006, a ser seguida em todas as ofertas de cursos, com a exigência de, obrigatoriamente, serem estes submetidos à aprovação do referido Conselho, antes do início das atividades. Em 2009, o estado de Mato Grosso iniciou a oferta de PROEJA a partir dos CEJAs, em cinco unidades, sendo duas na capital e três em cidades do interior do Estado.

A oferta do PROEJA, entretanto, não se restringe aos CEJAs. No caso de escolas que já ofertam a Modalidade, permanece o desafio de conferir identidade a estas unidades com foco na EJA e, agora especificamente, com o PROEJA, pois essas unidades nem sempre contam com professores exclusivos para esta oferta, o que exige formação continuada que possibilite compreender e assumir as Diretrizes traçadas para a modalidade

## **Exames de Certificação**

Mato Grosso a partir de 2009 aderiu ao Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM - como exame para a certificação do Ensino Médio e, em 2010, ao Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA - como exame para a certificação do Ensino Fundamental. Ambos, ofertados pelo Governo Federal sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Além desses, o Estado tem a sua própria oferta, o Exame Online.

## **Exame Online**

A certificação de conhecimentos no estado de Mato Grosso, através de exame, não é uma oferta recente. Foi, até pouco tempo atrás, de caráter muito seletivo, como a própria oferta escolar. Sem aprofundar o mérito, o fato é que a oferta ocorreu assim, dessa forma, durante um longo tempo.

O exame tem a finalidade de certificar a construção de conhecimentos relativos à educação escolar realizada fora dos bancos escolares, independente da forma e o local onde esta construção tenha se dado.

O exame é um direito do cidadão. Exigência legal reconhecida e assumida pelo Estado. Ainda que, em realidade, não seja uma construção de ocorrência corriqueira. Sua procura, na proporção que tem se realizado, suscita no imaginário de muitos essa

possível compreensão e os tem conduzido a procurá-lo. Assim, essa oferta que serviria para certificar um público restrito passou a ser 'frequentada' massivamente, inclusive com certo aval do Estado.

A atual legislação manteve a oferta do exame nas distintas unidades da Federação, seja qual for sua denominação. Consta na LDBEN e se destina aos 'candidatos' jovens e adultos com 15 anos ou mais, para a etapa de Ensino Fundamental, e de 18 anos ou mais, para a etapa de Ensino Médio.

A partir do ano 2000, o grupo de pessoas responsáveis pela aplicação desse exame em nosso Estado, seguindo a orientação dos gestores da Secretaria, à época, entendeu o Exame como uma forma capaz de compensar a falta e/ou ausência de oferta da EJA, tanto na Capital quanto em muitos dos municípios do Estado. Deste modo, a oferta do Exame perdeu o sentido inicial e foi adquirindo outra característica e outra concepção prática. Deixou de ser voltado a um público restrito e devido à procura ficou mais conhecido por de 'Exame Supletivo ou de Massa'.

Concomitante, a necessidade de comprovação da escolaridade em nossa sociedade tem levado o jovem e o adulto, por distintas razões, sejam elas sociais, familiares, políticas e, sobretudo, econômicas, a procurar o Exame para a certificação exigida. Esta necessidade, que é concreta, tem favorecido a este público abreviar a passagem pela escola, sem a devida preocupação com a qualidade do conhecimento construído. E o que é mais grave, sem haver de fato realizado esta construção pertinente à vida ou à trajetória escolar.

Razões por que esta via tem sido, frequentemente, utilizada por quem, por exigência do "mercado", precisa comprovar escolaridade, sob risco de perder o posto de trabalho ou melhorar a situação econômica. Mesmo quem já é aluno da EJA tem recorrido ao exame como forma de resposta mais rápida à situação de ordem social e/ou vinculadas ao mundo do trabalho que envolvam a escolarização.

O Estado não tem como medir antecipadamente a construção do conhecimento realizada por um sujeito qualquer. Não tem a capacidade fazer previsões e impedir que um candidato efetue a inscrição para realizar o exame, ainda que pense sobre "como fazer isso"?

A par desta realidade Mato Grosso tem procurado ressignificar a oferta do exame que presta à sociedade. A partir de 2008, com a criação dos CEJAs, ficou estabelecida no Decreto de criação a elaboração das questões do Exame como um dos seus papéis dos Centros.

Quanto à forma de realização do Exame, foi buscar subsídios na experiência da oferta do estado do Amazonas e com essa finalidade tem passado por reorganizações internas. A criação da Gerência de Organização dos Exames Supletivos faz parte desta reorganização. Tem como função, além de cuidar da certificação dos candidatos aprovados total ou parcialmente, tanto no ENEM quanto no ENCCEJA, a tarefa de organizar a oferta do exame de certificação à população mato-grossense, inspirada nos moldes da oferta realizada por aquele Estado. Todavia, voltada ao contexto e à realidade local.

Com uma organização moderna, o Exame Supletivo passa a ser denominado Exame Online. Utiliza-se agora da tecnologia e de laboratório de informática próprio para esse fim. A tecnologia disponível passa a estar presente na sua organização, desde a inscrição do candidato, e pode ser feita através da internet, quando ele agenda a data para a realização da prova, segundo as possibilidades de atendimento dos CEJAs e do seu tempo pessoal para comparecimento ao local da(s) prova(s)<sup>97</sup>.

Em que pese o questionamento a respeito da forma de organização que o exame tem provocado, considerado excludente por alguns, o momento, por mais paradoxal que possa parecer, é o de se fazer a inclusão digital do jovem e adulto, e mesmo do idoso, necessária à integração destes sujeitos à e ao mundo do trabalho.

Entende-se, também, que para certo público esta inclusão ainda não se faça absolutamente necessária. Considerando os casos particulares e os direitos já assinalados, não se pode negar a oferta do exame a quem ainda não teve acesso a esta tecnologia. Motivo pelo qual, para estes, os laboratórios estarão equipados com monitor *touch screen*.

Duas outras preocupações existentes dizem respeito diretamente à elaboração das provas. A primeira, a de que as questões se adéquem à legislação e dialoguem com a realidade dos candidatos. Entre outras coisas, valorizem a cultura, a história, a geografia e o cotidiano das pessoas em nossa Região. A segunda diz respeito ao nível de exigência da prova.

A Gerência está buscando formas para tornar o Exame mais eficaz na aferição dessa construção do conhecimento realizada pelo candidato. Nesta perspectiva, uma medida simples, porém eficiente, do ponto de vista matemático, está sendo posta em prática. Trata-se de inserir uma quinta alternativa como resposta. Ação simples, mas capaz de reduzir significativamente a possibilidade de acertos *ao acaso*, para dificultar a aprovação do candidato sem um mínimo de conhecimento.

A publicação da Resolução nº 3 MEC/CNE/CEB de 15/06/2010 converge para ampliar a demanda à Modalidade. A resolução em pauta institui diretrizes operacionais para a EJA no aspecto relativo à duração dos cursos presenciais. Com a redução do tempo de permanência do alunos nos cursos, espera-se que se amplie a procura do candidato às escola de EJA, ou aos Centros, caso de Mato Grosso.

Outro item em estudo está relacionado ao processo de inscrição do candidato. Busca-se uma forma da inscrição que contenha algum parâmetro, capaz de fornecer pistas sobre se o candidato demonstra ou não certa construção de conhecimento e, portanto, se ele se enquadra naquele perfil de sujeito para qual o Exame foi criado.

Quanto à oferta em si, considerando a forma de organização do trabalho pedagógico dos CEJAs, o exame futuramente será realizado apenas por área do conhecimento. Neste sentido, aqueles candidatos que realizarem o Exame pela primeira vez ou aqueles que já o realizaram, mas não obtiveram sucesso em nenhuma das áreas, só poderão

<sup>97</sup> Enquanto a Secretaria de Educação cria as condições materiais necessárias, os Exames serão realizados nos municípios onde existem os CEJAs, em seus laboratórios. A Seduc pretende mais à frente, para atender, especialmente, os municípios com menor população, realizar o Exame através de uma unidade móvel. Esta forma de atendimento se encontra em fase inicial de estudos.

fazê-lo por esta forma de oferta. O exame por área se adéqua melhor à filosofia da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD - para a qual fragmentação e a EJA não se coadunam.

## **Ensino Médio EJA a distância**

O Ensino Médio EJA a Distância (EMEJA) é mais uma oferta da Educação de Jovens e Adultos e vem sendo pensada pela Seduc em parceria com Secretaria de Educação a Distância - SEED - desde 2009. É mais uma forma de oferta da EJA em nosso Estado. Constitui um projeto piloto a ser experimentado em Mato Grosso e no Ceará.

A organização teórica dessa oferta começou a sair do papel em 2010. A SEED sugeriu que o experimento fosse realizado em cinco unidades. A Gerência de Currículo de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso definiu como municípios-polos: Cuiabá, Pontes e Lacerda, Lucas do Rio Verde, Juína e Água Boa. Exceto o último os demais são nos CEJAs. As equipes vêm sendo preparadas, através de cursos de capacitação e pré-testes, para a implementação do Projeto, que a partir de 2011 será posto em prática nos municípios-polos.

A EJA atualmente constitui a maior demanda educacional de Mato Grosso. Muito tem se avançado em relação à sua oferta, no entanto ainda tem sido insuficiente para garantir a escolarização para este público. A proposta do Ensino Médio a Distância representa a ampliação da proposta, mas, não somente isto: estabelece outra forma de oferta. Visa a outros sujeitos dentro da diversidade que é a EJA.

O EMEJA é uma forma de oferta para o sujeito que não teve ou não tem como acompanhar de maneira presencial as formas de oferta existentes, mesmo com a flexibilidade que a organização da oferta nos Centros de EJA disponibiliza. Esta oferta tende ajudar a reduzir o déficit, para uma demanda cada vez mais crescente para a Modalidade.

A ampliação e a adequação às necessidades da população de jovens e adultos, que não conseguiram (ou não conseguem) ajuda a dar prosseguimento aos estudos. Por exemplo, para quem não pode compatibilizar os tempos de trabalho e estudo, abrindo mão deste último. A flexibilização do tempo e do espaço prevista pela legislação para a EJA ainda não avançou o necessário, sob a alegação da ausência dos recursos necessários à sua execução prática.

Assim, o EMEJA é mais uma forma de organizar esta oferta de maneira a adequar a realidade à legislação vigente e atender um direito subjetivo, de uma população, que a cada dia mais exige o direito à educação. Ampliar a oferta de EJA é uma necessidade e ação considerada prioritária pela atual gestão da Secretaria de Estado de Educação.

As bases legais para esta oferta estão estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através do Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998, publicado no D.O.U. de 11/02/98, pelo Decreto nº 2561, de 27 de abril de 1998, publicado no D.O.U. de 28/04/98 e pela Portaria Ministerial nº 301, de 7 de abril de 1998, publicada no D.O.U. de 09/04/98.

Os dados trazidos pelo PNAD/IBGE (2008) revelam a existência de aproximadamente 18 milhões de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Médio. Escolarizar essa população é um grande desafio para o Estado e, além disto, grande dívida com esses cidadãos. Segunda essa mesma fonte, há a agravante de que este público não está frequentando a escola, situação capaz de confirmar a exclusão a que os jovens e adultos têm sido submetidos em relação à sua escolarização básica.

Foi com o uso dos Correios, segundo fontes do MEC, que a educação a distância começou a ser empregada em nosso País. Ela data do Século XIX. Servia principalmente como alternativa à educação não-formal. Mais tarde, passou, também, a ser empregada pela educação convencional, sobretudo, nas regiões onde o acesso à escola fosse difícil.

Com o surpreendente avanço tecnológico, nomeadamente nas áreas das ‘teles’ e da informática, aliado a outras condições favoráveis, a educação a distância teve a sua importância multiplicada nas últimas décadas.

Este avanço, em que pesem as discussões e polêmicas que possam promover, favoreceram a difusão e democratização do acesso à educação em distintos níveis. O ensino ou educação a distância possibilita o atendimento a um público mais amplo. Em especial, dos sujeitos que por inúmeros motivos não têm frequentado a escola da forma como a oferta tem sido realizada, como já destacado.

Uma análise rápida pode sugerir que a oferta da EJA a distância rivalize com as ofertas existentes. Contudo, é necessário não perder de vista a diversidade que é a EJA. É justo essa diversidade que faz com que cada sujeito ou grupo demandante busque uma forma de oferta, que lhe dê a possibilidade de obter sucesso em seu processo de escolarização. Neste sentido, é correto pensar que outras formas de ofertas ainda deverão ser pensadas para atender parte da diversidade, que ainda não se ajustou a nenhuma das existentes.

## **Socioeducativo e Sistema Penitenciário**

### **Sistema Socioeducativo**

Quando falamos em Sistema Socioeducativo estamos considerando o conjunto de todas as medidas privativas de liberdade e não-privativas, tais como internação, internação provisória, semiliberdade, liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade. As três primeiras estão relacionadas às medidas que privam o sujeito da liberdade e as outras duas fazem parte das medidas não-privativas.

Entendemos a adolescência como tempo e espaço vital ao desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, em particular da sua subjetividade, conforme nos alerta o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – ao se referir ao conjunto de relações essencial à formação do adolescente:

“As relações sociais, culturais, históricas, econômicas da sociedade, estabelecidas dentro de um determinado contexto, são decisivas na constituição da adolescência. Portanto, para o pleno desenvolvimento das pessoas que se encontram nessa fase da vida, é essencial que sejam fornecidas condições sociais adequadas à consecução de todos os direitos a elas atribuídos. (SINASE, 2006)”.

Os sujeitos relacionados às Medidas Socioeducativas são adolescentes e jovens<sup>98</sup> em conflitos com a lei. São igualmente produtos da desigualdade social, reflexos da concentração de renda nas mãos de muito poucos e, portanto, da supressão de direitos destinados a esta outra parte da população privada da liberdade. Ressalte-se que também são frutos da falta de habilidade e/ou da incapacidade da sociedade como um todo, em especial da família, escola e mesmo do Estado em estabelecer diálogo com estes sujeitos. Poderíamos citar como reflexo imediato da falta de políticas públicas para adolescentes o alto índice de mortalidade entre adolescentes e jovens, que é muito maior que o de não-jovens.

Diante dessa realidade de exclusão e de vulnerabilidade, a que estão submetidos adolescentes em conflitos com a lei, o Estado necessita formular e aprimorar políticas de atendimento, sobretudo, integradas a outras políticas, setores e/ou sistemas também responsáveis pela garantia de direitos à população de adolescentes e jovens em conflito com a lei.

Destacamos, nesta perspectiva, o Sistema de Garantia de Direitos, o qual é composto pelo SINASE, Sistema Educacional, Sistema de Justiça e Segurança Pública, Sistema Único de Saúde – SUS – e o Sistema Único de Assistência Social – SUAS. O Sistema de Garantia de Direitos trata das interfaces entre diferentes sistemas e políticas, o que implica necessariamente a responsabilidade e ações específicas de cada um, porém complementares.

Para tornar concretas estas medidas, isto é, materializar as políticas públicas e sociais que possibilitam incluir o adolescente em conflito com a lei, cabe a cada parte, como já destacamos, cumprir seu papel. Considerando o que compete à educação, através da Seduc, garantir o regresso, sucesso e a permanência do adolescente e jovem na rede de educação, seja básica, profissional ou superior. Esta garantia de ingresso, sucesso e permanência dos adolescentes na rede formal de ensino visa ao cumprimento do capítulo IV, em especial os artigos 53, 54, 56 e 57 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Neste aspecto, entende-se a como essencial a organização da oferta capaz de favorecer ações pedagógicas considerando tempo, espaço, currículo e metodologia de atendimento ao público em pauta, bem como formação continuada aos profissionais que atuam no Sistema Socioeducativo.

Em relação à preparação do sujeito para o mundo do trabalho, é igualmente importante assegurar o que prevê o artigo 69 do ECA. Com esta finalidade, estabelecer

<sup>98</sup> Alguns adolescentes em conflito com a Lei recebem medidas mais longas, dependendo da infração. Deste modo, cumprem parte da Medida no início da sua juventude, que não pode ser superior a três anos para a Legislação. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – são considerados adolescentes pessoas com a idade entre 12 a 18 anos.

parcerias com outras Secretarias e/ou Órgãos que lidam com o trabalho, no sentido de promover o desenvolvimento de habilidades básicas necessárias à inclusão destes sujeitos neste mundo.

Podemos destacar, ainda, importantes e necessárias parcerias com secretarias de Esporte, Cultura e Lazer, com vistas a promover o cumprimento dos artigos 58 e 59 do ECA, para propiciar o acesso de adolescentes a atividades esportivas e de lazer, instrumento essencial à inclusão social destes sujeitos. Entende-se essas atividades como importantes à formação de valores, tais como liderança, disciplina, confiança, equidade étnicorracial e gênero fundamentais ao convívio de qualquer cidadão na sociedade, em particular, deste público.

Outro aspecto importante, da mesma maneira, diz respeito à consolidação de parcerias com Secretarias de Saúde e SUS, entre outras, no que tange a atender os artigos 7, 8, 9, 11 e 13 do ECA, no sentido de garantir o acesso desses adolescentes para enfrentamento das dificuldades e vulnerabilidades a que estão submetidos. Trata de abordar questões fundamentais como autocuidado e autoconhecimento, relacionamentos sociais, uso de álcool e drogas, prevenção de distintas formas de violência, segurança alimentar, cuidados com a família, como saúde da mulher, do homem, da criança e do adolescente, bucal, mental, sexual, reprodutiva, prevenção de tratamento de doenças sexualmente transmissíveis, imunização, desenvolvimento físico e psicossocial e assistência a vítimas de violência, entre outros tantos.

Outra parceria igualmente necessária é com os órgãos responsáveis pela assistência social, em especial, aquelas que visam à inclusão dos adolescentes, com a finalidade de estreitar as relações afetivas e acesso às políticas públicas do núcleo familiar, ampliar a concepção de família não só do ponto de vista dos laços sanguíneos, mas, também, envolvendo pessoas com as quais se estabelecem vínculos afetivos.

Todas as parcerias consideradas, bem como outras não-citadas, em particular a interface de cada uma delas com a educação, têm o objetivo de trabalhar para a humanização de crianças, adolescentes, jovens e mesmo adultos com vistas à integração social de todos.

O SINASE constitui um marco nas políticas públicas no Brasil ao apresentar as ações para o atendimento e a promoção do acesso à escolarização e construção do conhecimento nas unidades socioeducativas. Consolida o desenho das possibilidades de realizações que passou por muitas mediações, idas e vindas, diálogos e discussões.

Este Sistema propõe ações prioritárias nas políticas de garantias, responsáveis pela defesa jurídico-social dos direitos individuais e coletivos destes adolescentes que se encontram cumprindo tais medidas.

Ao definir a estratégia de ação para o desenvolvimento das potencialidades dos adolescentes, contribui para torná-los agentes de transformação da sociedade em que vivem, por força do estímulo à confiança na capacidade de aprender, para elevar, desta forma, sua autoestima.

Contribui, também, para que eles reconheçam a educação formal como um dos instrumentos de desenvolvimento, pessoal e social, fundamental para sua realização, como membros de uma sociedade e produtores de cultura.

## **Sistema Penitenciário**

A prisão, em seus aspectos de privação de liberdade e de (res)socialização, historicamente tem deixado a desejar quanto à capacidade profissional de quem atua nas unidades prisionais. Há uma grande dificuldade deste profissional conceber a oferta educativa em prisões como importante, em especial a humanização da pessoa privada de liberdade.

Muitas vezes, os próprios filhos dos trabalhadores do Sistema não têm acesso à educação e à escola, e esse fato amplia o “possível” mal-entendido. É com situações como essas que o Estado tem se deparado e com as quais pretende superar, a partir da Construção do Plano para o Sistema Penitenciário.

A sociedade também não compreende que o sujeito privado de liberdade seja produto da iniquidade e das injustiças forjadas por ela própria. Entre os fatores que promovem as desigualdades podemos citar a exploração dos trabalhadores e condições de trabalho a que se submetem e são submetidos e outros necessários à manutenção da ordem. Assim como não entende os motivos pelos quais estes sujeitos têm determinados direitos, entre os quais à educação.

A prisão é, nesta concepção, entendida como um lugar ruim e para ser ruim. No imaginário social o sujeito recluso não deve conviver com nenhuma manifestação de humanidade. Não tem direito a nada mais do que “pagar pelo crime” cometido. À sociedade, ao menos parte dela, não interessa entender as causas que levaram alguns sujeitos à condição de privação da liberdade. Sob o risco de se reconhecer, talvez, muito responsável.

Na prática, o presídio, durante longo tempo, foi, exclusivamente, local onde o detento deveria cumprir a “pena”. Reforçado pelo pensar hegemônico da sociedade e, assim, excluído da participação social, do acesso aos bens produzidos e da distribuição da riqueza, entre outros.

Condições que contribuem para a ampliação da violência e das contravenções. Fatos que têm levado muitos à condição de privação de liberdade, à medida que vão buscar os meios de sobrevivência nem sempre de forma lícita. Esta situação de exclusão social, política e econômica “empurra” alguns sujeitos aos atos de delinquência e contraversão, como única alternativa de supervivência, haja vista que nem sempre têm possibilidades de fazer escolhas.

Uma vez na prisão, o tempo ocioso e o mau tratamento recebido colaboram para desumanização dos presos. As prisões, com o aval da sociedade, têm sido este lugar.

Desumano, frio, insalubre e deprimente, que culturalmente reprime, em especial, os bons sentimentos. É espaço onde a ameaça à integridade física é constante. Onde se convive com a insegurança, desconfiança, medo e indiferença, para citar alguns poucos fatores presentes no cotidiano desses sujeitos.

A realidade do Sistema Penitenciário aponta uma situação pela qual a sociedade em si, ou o seu representante Estado, não se sente responsável. Estado e sociedade, incluindo os trabalhadores do Sistema, não compreendem que em ambiente hostil não se tem boas lições a aprender e/ou ensinar. Neste contexto, a pessoa presa quando posta em liberdade, mesmo se pretensamente aprendesse “a lição”, diante do estigma e do preconceito, com efeito, tende a retornar à prisão. Não é necessário ser bom pesquisador para obter estes dados.

Se por analogia tomássemos este sujeito como viajante, poderíamos dizer que olhando pelo retrovisor - para trás - o egresso ao retornar à sociedade *tende a revidar o tratamento recebido*, durante o período em que esteve privado da liberdade. Olhando pelo parabrisa - para frente - poderíamos dizer *que a sociedade não está preparada e/ou não se dispõe a recebê-lo*.

A concepção do Estado pouco difere da visão geral da sociedade. Até porque ele se constitui por representantes da sociedade, motivo capaz de explicar por que o pensamento dominante é o de que não existe razão para se investir na educação do sujeito privado de liberdade. Seguindo a mesma lógica, que pretexto teria para se investir na formação de quem é responsável pela execução penal<sup>99</sup> se este sequer reconhece o direito do preso à educação? Qual o sentido de investir nessa formação se o sujeito na condição de presidiário, na ótica de parte do Estado e da sociedade, não merece tratamento humanizado?

Em geral, não se compreende a educação como instrumento capaz de transformar o preso e a sua realidade. Tal concepção, não raro, também é, muitas vezes, a concepção da própria família do detento. De maneira que a educação é, em muitos casos, o único espaço onde este sujeito recebe algumas poucas demonstrações de afeto, contribuindo para essa transformação.

É necessário que a oferta seja capaz de favorecer a melhoria da condição de vida das pessoas privadas de liberdade e lhes oferecer, além da formação básica, concomitantemente, uma formação profissional e/ou para o mundo do trabalho.

As poucas experiências com a educação no Sistema Penitenciário têm demonstrado, quando esta se dá em condições favoráveis, isto é, quando os sujeitos responsáveis pela educação dessas pessoas entendem a importância tanto da escolarização quanto do tratamento humanizante, que temos registrado ganhos significativos.

Isto possibilita ao sujeito recluso voltar à sociedade não só humanizado, bem como

<sup>99</sup> Entendemos que todos nós, da sociedade, somos agentes responsáveis pela execução penal, no entanto, no texto, estamos considerando a formação daquele que diretamente está em contato com o preso, agentes, professores, diretores, orientadores e outros. Esta execução é regida pela Lei de Execução Penal – LEP – Lei nº 7210/1984. Entende-se a Execução Penal como o cumprimento integral disposto na sentença e a reinserção social do condenado (MIRABETE, 1997).

em condições de competir por postos no mercado de trabalho. Situação comprovadamente responsável pela reclusão de parte significativa das pessoas que se encontram nesta condição de privação. Nesta perspectiva se aposta na Articulação entre Educação e a Economia Solidária como maneira de favorecer a pessoa presa se organizar de forma autogestionada<sup>100</sup> para produzir sua existência, ou melhor, a sua inserção no mundo do trabalho<sup>101</sup>. Dentro ou fora das unidades durante e após sua detenção. Esta situação reforça a importância de se incluir a Economia Solidária nestas orientações curriculares da EJA, assim como para a Educação nas Prisões. Ao voltar à sociedade o Sistema Penitenciário também deve garantir a continuidade dos estudos aos seus egressos.

A Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penitenciário precisa ser caracterizada por normas e procedimentos próprios. Por isso a necessidade da implementação de uma Política de Educação de Jovens e Adultos para o nosso Estado capaz de orientar e normatizar a ação educativa em relação aos princípios e objetivos adequados ao Sistema Penitenciário.

Nesta perspectiva, a Seduc/MT está elaborando em conjunto com todos os atores envolvidos, para esta oferta educativa, a construção de um Plano para o Sistema Penitenciário, cuja versão preliminar deve ser finalizada e submetida a análise destes atores, assim como foram construídas estas Orientações.

Fato que amplia a importância de leitura da realidade para fortalecê-la e, assim, transformá-la em ações concretas. Respeitando os atores envolvidos em toda a sua especificidade, com a promoção de procedimentos que favoreçam a autonomia e a competência destes sujeitos.

Este plano está pensado para favorecer a melhoria da qualidade de vida destes alunos da EJA, que se encontram detidos. É condição importante à redução dos índices de reincidência, que ainda são altos.

A proposta compreende ações que possibilitem a inserção na sociedade desse público, que tem sido invisibilizado e excluído do direito à educação, saúde, emprego, habitação e transporte, entre outros direitos sociais básicos e que, por alguma razão qualquer, se encontra nesta situação, privado da liberdade, muitas vezes por falta de opção.

Ao longo desta trajetória, a Seduc vem fortalecendo sua atuação junto às unidades penais do estado de Mato Grosso realizando intervenções nas áreas da Educação, onde propõe ações que contribuam com o processo de (res)socialização do preso e do egresso.

Estas ofertas, guardadas as peculiaridades que lhes são próprias, reforçam, ainda

<sup>100</sup> Com esta finalidade, o Governo Federal, através do Ministério da Justiça, criou o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania PRONASCI – para incentivo de atividades econômicas dos presidiários e egressos do Sistema Penitenciário, pautados na Economia Solidária, contendo lei específica, com vista à implantação de empreendimentos.

<sup>101</sup> Ainda que se entenda o trabalho, apenas na visão restrita de geração de emprego e renda. No Sistema Prisional entendemos que o trabalho com a Economia Solidária necessite ser ainda mais destacado, uma vez que o princípio básico que é o da autogestão implica, necessariamente, a humanização do trabalho e das suas relações.

mais, a diversidade inerente à EJA. Constituem a ampliação da oferta da Educação de Jovens e Adultos no sentido do cumprimento às exigências legais. Na prática, também têm sido produto das lutas sociais por direitos negados. As Orientações Curriculares dirigidas a esta população se pautam pelos mesmos princípios e concepções contidos ao longo deste documento, respeitadas as especificidades tanto no que concerne ao tempo, quanto ao espaço.

## **Economia solidária no Currículo da EJA**

Para finalizar esta parte referente às Orientações Curriculares para a EJA, sem a pretensão de concluí-las, obviamente, a Coordenadoria da Educação de Jovens e Adultos propõe fomentar a discussão e introduzir a temática da Economia Solidária - ES - em seu currículo.

Trata de apontar possibilidades e alternativas a jovens e adultos estudantes, para enfrentar os desafios e competições existentes no capitalismo, inclusive a sobrevivência. O trabalho pedagógico com ênfase na ES permite, simultaneamente, a aquisição e a construção do conhecimento e a inserção do estudante no mundo do trabalho, no entanto, em outra lógica.

Os documentos e estudos que tratam da Educação de Jovens e Adultos, na atualidade, estabelecem do ponto de vista teórico estreita relação entre a EJA e este mundo - do trabalho -, mesmo quando abordados na ótica tradicional. Contudo, as práticas pedagógicas capazes de efetivar esta aproximação ainda são escassas. Carecem de maior quantidade e qualidade.

A integração da história e da realidade do estudante da EJA com o currículo está presente em nosso discurso de professores, inclusive de forma recorrente, mas sem a mesma correspondência prática. Tem sido um diálogo difícil, à medida que pode expressar a falta do comprometimento político com os sujeitos envolvidos, demonstrar fragilidade ou mesmo ausência da formação inicial e/ou continuada, efetiva.

O desemprego estrutural, eliminação de postos de trabalho, a precarização das relações de trabalho e aumento da informalidade, ambos a partir da globalização da economia, fazem parte desta realidade. Todos, produtos do avanço tecnológico das informações e comunicações, sem precedentes em nossa história. Capazes de modificar comportamentos, concepções, valores e a cultura, entre outros<sup>102</sup>. Dialogar com a Economia Solidária nos currículos da EJA tem um caráter emancipatório. Na visão atual do Estado, passa a ser fundamental para a proposta de trabalhar com a Modalidade.

O trabalho, enquanto atividade econômica, é apontado pelas pesquisas que tratam da EJA como o principal responsável pela evasão escolar. E, mesmo quando se entende

<sup>102</sup> Para a professora Jane Paiva, consultora destas orientações, as oportunidades de trabalho desapareceram para muitas pessoas, independente se qualificadas ou não (PAIVA, 2005). Consultado em 14/05 /2010, disponível em Paiva, Jane. Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos /TESE de Doutorado.

a Economia Solidária apenas numa concepção restrita à geração de emprego e renda, ela pode contribuir para que o estudante trabalhador permaneça na escola e concluir o curso (com sucesso).

Muitos autores que pesquisam sobre a temática do trabalho humano acreditam que as principais peculiaridades do que conhecemos hoje por Economia Solidária já estavam presentes nas sociedades tribais (SOUZA, MARCHI E MACHADO, 2004). Contudo, com o transcorrer da história ele foi perdendo as características de trabalho cooperado e coletivo e adquirindo o caráter competitivo e individualista.

Outro ponto que contribuiu para o que diríamos uma mudança de foco foi o fato de que o homem começou a produzir mais do que o necessário à sua subsistência. Essa situação suscitou o acúmulo, que entre outros fatores favoreceu o surgimento do capitalismo. Simultaneamente, apareceram os primeiros sinais de resistências a este sistema de exploração e de exclusão de trabalhadores.

A Economia Solidária na compreensão de Paul Singer (2005) nasceu com o capitalismo e o persegue como se fosse a própria sombra. Trata-se de outra economia possível. Destarte, ela (res)surge, hoje, como forte resposta para se opor ao capitalismo e recuperar a concepção de trabalho com sentido mais humano<sup>103</sup>. Nesta perspectiva, constituiu-se alternativa de trabalho muito antiga, mas ao mesmo tempo muito recente. É, antes de qualquer coisa, um Movimento que compõe o alicerce de outra maneira de viver.

De forma mais elaborada, poderíamos defini-la como a economia que é capaz de prover a existência e, portanto, a vida (TIRIBA, 1998; SINGER, 2005; KRUPPA, 2005). Não se restringe, especificamente, aos fatores econômicos, nem tampouco à utilização direta da moeda. Ultrapassa isso tudo, pois tem o cuidado com o ambiente e a sua sustentabilidade. Trata-se de uma política e estratégia de desenvolvimento local<sup>104</sup> e é, ainda, uma prática social coletiva, cooperada e solidária, como o termo bem destaca, capaz de produzir conhecimento.

Esta outra Economia tem um novo modo de produzir, vender, trocar e consumir produtos e distribuir a riqueza e está estratégica e essencialmente centrada na valorização do ser humano (ANTEAG, 2004). É outro jeito de receber e oferecer crédito, enfim, de 'organizar' o que for necessário à vida. Nela, há união ao invés do individualismo, cooperação ao invés da competição. Está embasado no trabalho associado e na propriedade coletiva dos bens de produção (MANCE, 2000).

Pauta-se na solidariedade em lugar da indiferença, cuida e respeita a natureza ao invés de devastá-la. Constitui-se na democracia e não no autoritarismo. Nela, ao contrário, se compartilha o que se ganha e não somente o que se perde. Onde a promoção do

<sup>103</sup> O deputado federal Carlos Abicalil, do Partido dos Trabalhadores de Mato Grosso, tem explicitado nos espaços públicos por onde ele percorre, questiona o uso dos advérbios de intensidade, ressaltando que, onde ele se faz necessário, indica a ausência da condição pretendida. Caso, por exemplo, do advérbio 'mais' à frente do atributo 'humano' utilizado neste texto. Expressa a necessidade de se construir uma relação de trabalho adversa a estabelecida pelo capitalismo, com o olhar voltado ao ser humano, ao invés do capital.

<sup>104</sup> Este desenvolvimento tem o objetivo de evitar que muitos saiam das pequenas cidades ou do campo (área agrícola), em geral, sem formação profissional para o trabalho na cidade, na ilusão de busca por melhor qualidade de vida em centros maiores.

trabalho, da vida, do saber e da criatividade ocupa o espaço do capital e da propriedade privada.

Guardada as devidas proporções, a Revolução Industrial produziu a mesma exclusão que a globalização da economia produz atualmente. Situação que levou à época os trabalhadores a resistirem ao desemprego causado pela utilização das máquinas. Estes, para se contraporem às condições postas, começaram a se organizar em grupos e a exercitarem maneiras coletivas de trabalho, constituindo as primeiras associações e cooperativas. Verdadeiras alternativas de contraposição ao capitalismo. Cabe pontuar que também decorrem desta situação a organização dos primeiros Sindicatos.

Inerente à realidade dos estudantes da EJA, o mundo do trabalho não pode ficar separado do seu currículo. O que não significa, necessariamente, a oferta do ensino profissionalizante. Tampouco, que a escola e/ou professores devem organizar grupos produtivos no seu interior. No entanto, tem a responsabilidade de fomentar a discussão e apontar outras formas de trabalhos (e de economia) alternativos.

O trabalho é um dos principais fundamentos constituintes da proposta pedagógica orientada a Jovens e Adultos estudantes, conforme o pensar de Gadotti e Gutierrez (1999), Ireland (2004), Romão (2008), Savianni (1998) e Nosela (1987), entre muitos pesquisadores.

A Economia Solidária reafirma os eixos norteadores do currículo da EJA. Em que pesem as contradições que o trabalho na concepção capitalista contém, via de regra, pautado pela exploração do trabalhador (CIAVATTA, FRIGOTTO e RAMOS, 2005; TÚMULO, 2005). Ainda assim, pode servir para a emancipação do trabalhador, se este puder controlá-lo. Ao que se denomina de autogestão, princípio precípua da ES.

Ademais, a educação não acontece exclusivamente na escola, nem só de maneira formal. É construção que se efetua durante toda a vida. O que implica ampliar a compreensão acerca dos tempos e espaços de onde ela ocorre. Desde a III CONFINTEA, realizada em Tóquio, em 1972, que a 'Aprendizagem ao Longo da Vida' já aparecia como tema central. No entanto, este ainda é um conceito que necessita maior entendimento por nós, profissionais, que atuamos na Educação de Jovens e Adultos<sup>105</sup>.

Por isso, trabalhar a Economia Solidária favorece o emprego das metodologias de educação popular. A educação dialógica, por exemplo, potencializa que se amplie as práticas de cidadania, à medida em que permite problematizar a realidade. Permite superar as condições de negação e de silenciamento as quais (os jovens e adultos estudantes da EJA) estão submetidos na economia formal, capitalista<sup>106</sup>.

<sup>105</sup> Valente (2001) considera que há duas predisposições necessárias para o aprendizado. Uma, a predisposição receptor-passivo, onde o aprendiz é sempre ensinado, hegemônica na educação escolar e, a outra, a predisposição caçador-ativo, onde ele aprende a aprender. Ambas são necessárias e quando o aprendiz consegue alternar as duas predisposições, constitui o que autor denomina de aprendizagem continuada ao longo da vida. Cabe destacar o papel da mediação da escola no processo de educação do jovem e adulto estudante da EJA, mas também realçar outros espaços onde ela acontece, intencionais ou não.

<sup>106</sup> O secretário de Economia Solidária em Webconferência para o curso de Gestão Social de Política Educacionais em EJA chamou a atenção de que a EJA é por si muito diferente, é a Modalidade onde os alunos vão com o desejo não só de aprender, mas de aprender em conjunto a partir de experiências. Porém, que a organização escolar é hierárquica, obedece o mundo capitalista. Tem quem manda, que é o professor e quem obedece, que é o aluno. A

A evasão escolar dos jovens e adultos tem como principal causa, segundo o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso e outras pesquisas, o trabalho. Seja enquanto atividade econômica assalariada ou não. Empírica e paradoxalmente, sabemos que este mesmo trabalho também tem se constituído uma causa importante para o retorno de muitos à escola. Respeitar essa realidade possibilita (res)significar os saberes dos jovens e adultos alunos da EJA. Reduzir a distância entre suas necessidades reais e o que estes ensinamentos - conhecimento científico - pretensamente disponibilizam a eles estudantes jovens e adultos é um grande desafio.

É justo nesta perspectiva que a Economia Solidária deve ser inserida na proposta curricular da EJA. Seja enquanto possibilidade de geração de emprego e renda, seja enquanto assunção de valores distintos aos do capitalismo, seja principalmente enquanto possibilidade real de construção de conhecimento a partir da realidade (MELO NETO, 2004; SINGER, 2005).

Neste escopo, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso acede a proposta do Governo Federal, que é a de utilizá-la não só como uma estratégia, mas também como práxis pedagógica, cujo objetivo é o de aproximar, tanto quanto possível mundo do trabalho e educação, a fim de que o trabalhador (empregado ou não) estudante da EJA possa prover com dignidade a sua existência. Inclusive pelo exercício cotidiano da democracia que o trabalho nesta outra dimensão permite, devido ao princípio da autogestão que lhe é inerente.

A fim de concretizar esta proposta o Governo Federal, através do Ministério da Educação, mais precisamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, criou a Resolução FNDE/CD/Nº 51/2008, que estabelece critérios para a elaboração de material pedagógico para a formação de educadores da EJA com ênfase nas experiências de Economia Solidária.

A Coordenadoria da Educação de Jovens e Adultos - CJA - por sua vez, tanto para os Centros quanto para as escolas que ofertam a EJA, orienta trabalhar com a Economia Solidária como tema transversal<sup>107</sup> - enquanto o currículo da EJA se ajusta ao desejo da SECAD, de inserção enquanto componente - por ser capaz de potencializar a integração entre os eixos norteadores contidos na proposta curricular para a Modalidade. Constituiu-se, naturalmente, um princípio educativo a partir do trabalho e de educação ao longo da vida, porque se realiza em espaços e tempos também diversos, dentro e fora da escola, capaz de desenvolver, assim, condições para ampliação da (prática de) cidadania. Pode se efetivar a partir do diálogo entre os diversos atores envolvidos no processo.

---

escola toda ela, não só a de EJA, se insere nesta mesma lógica, pautada por relações autoritárias. Nela, o professor é quem decide se o aluno aprendeu ou não. A economia solidária não tem que ser assim. Assim como a EJA, enfatiza Singer, também não tem que ser do jeito que é. Segundo ele, de acordo com o que nos ensinou Paulo Freire, é possível e é necessário que haja uma troca de aprendizados, até porque professores e alunos sabem coisas diferentes. Nesta perspectiva é muito possível é viável se criar um sistema de aprendizado autogestionário, onde todos participam nas decisões, alunos e professores. Uma educação nesta lógica, segundo Singer, é outra coisa. É uma educação capaz de preparar, assim, os jovens e adultos para o ensino público de qualidade em nosso país. Disponível em <http://www.fe.unb.br/ejagestao/mod/resource/view.php?id=66>, acessado em 24/11/2010.

<sup>107</sup> A CJA entende que as práticas pedagógicas que utilizam os temas transversais, em geral, dependem mais do voluntarismo dos educadores do que de outros fatores. Como não existe atribuição específica, o trabalho fica à mercê do compromisso e da afinidade do profissional com determinado tema. Isto lembra um pouco a história do cão que tem muitos donos e, ainda assim, morre de fome, uma vez que a obrigação de alimentá-lo fica para o outro. Neste sentido, a intenção da CJA é que o tema seja motivo de discussão permanente e uma vez entendida a sua importância, passe a integrar o currículo naturalmente.

A Economia Solidária pode transitar entre todas as áreas do conhecimento, independente da maneira como a unidade organiza o seu espaço e tempo pedagógico. Tal organização deve ser capaz de potencializar um espaço para o protagonismo do educando, onde este possa socializar outras habilidades e/ou saberes que possui e exercer ele - para efeito deste saber prático em pauta - o papel de educador. E o professor, neste contexto, ser mediador do saber - na ótica de Paulo Freire - a partir desta experiência prática, esporádica em nossas escolas.

O espaço utilizado para a culminância pode ser melhor explorado e ampliado. Pode ser mais do que um espaço reservado exclusivo à mostra das atividades realizadas pela escola, tão-somente para dar visibilidade aos conteúdos trabalhados. Muito mais como uma prestação de contas, não raro aparentes, do que propriamente expor o que de fato a escola produziu e construiu de conhecimentos em determinado período. Tal redução frustra as suas potencialidades, haja vista que pode ser utilizado como lócus de celebração e fator de aproximação com a comunidade.

Nesta lógica, a CJA sugere ampliar o conceito do espaço que, em geral, se entende por culminância, e, concomitantemente, preceitua a sua utilização não só para estreitar a distância entre a escola ou o Centro com a comunidade, mas também para promover ações onde a Economia Solidária estiver presente, produzidas na ou pela escola, ou ainda que só pelos estudantes, como forma de estimular e valorizar as suas atividades.

Convém alertar que a Coordenadoria não preceitua que o/a(s) professor(es/as) que estiverem trabalhando com a Economia Solidária necessariamente tenham por obrigação organizar com os estudantes cooperativas, associações ou outras formas de trabalho cooperado. Cabe ao profissional da educação fomentar a discussão e apontar outras possibilidades de economia diferentes daquelas propostas pelo capitalismo e na qual distintamente do que apregoa não tem espaços para todos.

Nesta economia não existe necessariamente a utilização do papel-moeda. Por exemplo, pode ser uma possibilidade ímpar para a criação de moeda(s) social(is), onde se incrementa a ideia de troca de produtos - como os escambos de antigamente. O produto em questão não tem que ser necessariamente um objeto. Pode-se trocar um objeto por serviço um serviço por conhecimento. Pode, ainda, estimular outras formas de 'comércio' sem, no entanto, adquirir a conotação capitalista, que o termo culturalmente abriga. Outra possibilidade é a de estimular o consumo consciente e sustentável, bem como o desenvolvimento local, entre outras coisas.

A Economia Solidária enquanto ferramenta pedagógica utiliza a metodologia da educação popular e, assim, permite romper com a lógica de que os educadores e educandos sejam sempre os mesmos personagens, conforme pondera Paul Singer, isto é, do primeiro que só ensina e do segundo que só aprende. Como se um mais nada tivesse a aprender e, o outro, nada a ensinar. Como se o aluno fosse totalmente desprovido de qualquer tipo de saber, apesar da história de vida (rica) que possui.

À medida em que essa economia se processa, é possível observar que não existe

estabelecido um conceito único para essa prática social, haja vista a amplitude que as suas ações envolvem e podem remeter.

O trabalho pedagógico em Economia Solidária pode constituir um interessante instrumento para ajudar a superar as dificuldades que os professores e professoras encontram para realizar o trabalho pedagógico por área do conhecimento, uma vez que a formação inicial ainda é disciplinar, pois a organização pedagógica para efetivar esta prática exige trabalho e planejamento coletivo.

Considerando que essa economia já acontece e está presente na cidade e no campo, ela pode ser uma ferramenta capaz de mobilizar toda a diversidade, uma vez que está voltada para atender o ser humano. Ser presente na EJA, na Educação do Campo, Ambiental, de Quilombolas, Especial, Indígena, de Ribeirinhos, Prisional e Socioeducativa entre outras, para os quais a construção deste documento (OC) está centrada, com vista ao desenvolvimento e a conquista da emancipação, à medida que for posta em exercício.

Os sujeitos atendidos pela EJA, homens e mulheres estudantes, trabalhadores ou ainda não e mesmos os desempregados, representantes de uma diversidade rica, repleta de particularidades e, ao mesmo tempo, unidas por traços comuns, produtos que são, da exclusão social, expropriação e descaso, com o ser humano e a natureza. Neste aspecto, a economia solidária, dadas as relações que integra, como, por exemplo, o cuidado com o ambiente e sustentabilidade, permite com naturalidade o diálogo entre diversidade e especificidades nela contidas.

De acordo com Souza, Marchi e Machado (2004), a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção eliminaram a possibilidade de que todos os homens pudessem ver o mundo de uma forma comum (com-unidade). Situação com a qual a Economia Solidária vem para romper, pois nela não há separação entre o trabalho e a posse dos meios de produção, muito menos entre quem pensa e quem realiza o trabalho. Não há patrões nem empregados. O trabalho é o produto da ação e da tomada coletiva de decisões de homens e mulheres, sobre o que é necessário à sua realização, com vista à transformação social.

O trabalho na ótica da economia solidária é um instrumento para a libertação humana e favorece, como enfatizamos, a construção do conhecimento (significativo), pois permite o entendimento deste trabalho como processo de democratização da economia e de alternativa à dimensão alienante e assalariada que as relações capitalistas lhe imprime.

## **Acompanhamento e avaliação da política pública de EJA**

Embora o Estado seja o responsável pela organização teórica das orientações curriculares, não é ele quem as põe em prática no chão das escolas ou nos CEJAs, em nosso caso da Educação de Jovens e Adultos. Tal ação será o fruto do entendimento e

do comprometimento do profissional da educação em sua base, a partir da prática pedagógica engajada, por isso identificada com os sujeitos da EJA.

A EJA como está afirmada nestas Orientações e ao longo da sua história foi forjada na luta dos movimentos sociais. Tem sido tramada a várias mãos e a sua construção envolve educadores, educandos e vários outros atores sociais, entre os quais podemos destacar os fóruns de EJA em todo o país: aqui em Mato Grosso, os Fóruns Regionais e o Estadual, o Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos - FP-DEJA.

O Fórum EJA é um espaço de articulação e mobilização, privilegiado para a discussão e proposição de políticas e ações para qualificar e democratizar a Modalidade. Sua ativa atuação em nosso Estado muito tem contribuído com as políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos, tanto em âmbito estadual quanto nacional.

Muito tem colaborado para favorecer e garantir avanços à EJA. Distingue limites, mas também aponta possibilidades. Não se restringe apenas à proposição de políticas capazes de atender às necessidades dos sujeitos da EJA, mas também atuar, ao mesmo tempo, no acompanhamento à execução das políticas propostas, realizando um controle social, outra das suas funções precípuas.

Remeter a Gestão Social de Políticas Públicas significa falar da relação entre Estado e Sociedade Civil para a execução e controle das mesmas. São condições ao que se tem chamado governança. O Fórum é um dos entes da sociedade civil e é o seu papel aprimorar esta função de controle das políticas, como condição importante para garantir não só a forma de oferta prevista na legislação, mas, principalmente, a qualidade desta oferta.

Assim, tanto a execução quanto o acompanhamento e a avaliação da Política Pública de EJA precisam ser pensados a partir do mesmo modelo que a construiu: em seminários amplos, com a participação de diversos atores sociais além de instâncias governamentais, para a definição de indicadores e critérios que possam referenciar a oferta de EJA no estado de Mato Grosso como política pública, bem como viabilizar a prática destas Orientações.

A luta por políticas públicas a favor da EJA é antiga. Os avanços são significativos, porém insuficientes. A existência da lei ou de uma orientação no papel não garante sua prática. Há que se criar uma cultura capaz de envolver os sujeitos com a proposta e, neste sentido, estabelecer forte sentimento de pertença. A presente orientação curricular tem esta pretensão: ser amplamente reconhecida pelos sujeitos da EJA, uma vez que é fruto de reivindicação e construção coletiva.

Considera-se que as ações nesta linha são formas de se produzir um modo de controle social para as políticas públicas que o Estado oferece, enquanto instância responsável pelo dever da oferta educativa a jovens e adultos. Ainda tímidas, mas importantes, são os primeiros passos de uma prática que deve se tornar hábitos, porquanto necessárias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Trajetórias e redes na formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. **Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas.** In: OLIVEIRA, Inês B. *A pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Reeditado em 2008. Petrópolis, Rio de Janeiro: DPetalii.).

\_\_\_\_\_, GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. (Reeditado em 2008, Petrópolis, Rio de Janeiro: DPetalii.).

ANTEAG. Autogestão e Economia Solidária – uma nova metodologia. São Paulo: Altamira Editorial, 2004.

APPLE, Michel. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

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

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 21 dez. 1996. Disponível em <http://www.mec.gov.br/home/legislacao/default.Slitm>. Acesso em out. 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação – PNE: Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 10 de janeiro de 2001. Disponível em [http://www.brasil.gov.br/ut\\_\\_leg.htm](http://www.brasil.gov.br/ut__leg.htm). Acesso em out. 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005.** Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA. Documento-base. Brasília: SETEC/MEC, fev. 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1.** Artes de fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHADWICK, Clinton B. Tecnologia educacional e desenvolvimento curricular. Rio de Janeiro: ABT, 1980.

COLL, César. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. **Resolução nº 150/99 CEE/MT**. Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino. Mato Grosso: D.O.E 16/02/99.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 180/2000 CEE/MT**. Fixa normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Educação. D.O.E 01/02/2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução Normativa nº 630/2009 CEE/MT**. Fixa normas para a oferta da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. D.O.E. 08/01/2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 04/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Brasília.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 15/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 2/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 3/98**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 02/98**. Ensino Fundamental e Médio, Jornada do Ensino Noturno. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

DELORS, Jacques (org). **Educação: um tesouro a descobrir**. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov. 2001. pág. 58-77.

ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe quem erra: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Escola nua ou sobre a força e a beleza das ações cotidianas**. São Paulo: USP. (Tese de doutorado), 1999.

\_\_\_\_\_. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. (org.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir, E ROMÃO J., **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 10ª edição - São Paulo - Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

GAIGER, L. I. G.. Empreendimentos econômicos solidários: conceito e metodologia. (resumo) In: **XI Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2003, Campinas. Caderno de Resumos, 2003.

GALEANO, Guilherme. **O método científico, teoria e prática**. São Paulo: Harbra, 1990.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata S.A., 1991.

HABERMAS, Jurgen. **La théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987.

KRUPPA, Sonia Maria Portella (org.). Economia **Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Inep, 2005. 104 págs.

KUENZER, A.Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LUCKESI, Carlos C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa, uma introdução**. EDUC. Editora da PUC, 2000.

MANACORDA, M.A. **O princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANCE, Euclides André. A revolução das redes: a colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual. Petrópolis: Ed. Vozes. 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS. *Lei nº 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20 de dezembro de 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Documento-base – programa de integração da Educação Profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – *PROEJA*. Brasília: SETEC, 2006.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária, autogestão e educação popular**. 1ª ed. João Pessoa - PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2004. v. 1.

MOREIRA, Antônio Flávio B. (org). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas/São Paulo: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_, SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1995b.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. Silva e Jeane Sawaya; ver. Edgard de Assis Carvalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NASCIMENTO, Cláudio. “**Educação como elemento estruturante da Economia Solidária**”. In: KRUPPA, Sonia M. Portella. *Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos*. Inep/MEC. Brasília, DF, 2005.

OLIVEIRA, Inês B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_(org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: CUT/SNF. Trabalho e educação num mundo em mudanças. Caderno de apoio às atividades de formação do Programa Nacional de Formação de Formadores e Capacitação de Conselheiros. São Paulo: Ed. Autor, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL / MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Percepo Abramo, 2002.

SINGER, Paul. **“A Economia Solidária como ato pedagógico”**. In: KRUPPA, Sonia M. Portella. *Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos*. Inep/MEC. Brasília, DF, 2005.

SOUZA, Ana Inês; MARCHI, Lourdes e MACHADO, Maria Izabel **O Trabalho no Capitalismo: Alienação e Desumanização**. *Caderno número 3 da série “História Social do Trabalho”*. Editora: Gráfica Popular. Curitiba, PR. 2004.

TIRIBA, Lia; **“Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho”**. In *FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Educação e crise do trabalho: perspectivas de fim de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998:189:216

TUMOLO, Paulo Sérgio. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. In: Anped: <http://www.anped.org.br>

VYGOTSKY, L, S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes 1999.  
\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



## **ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**



## O ENSINO BÁSICO ORGANIZADO POR CICLOS DE FORMAÇÃO

### APRESENTAÇÃO



Médio Xingu - SEDUC/MT

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 *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 programa 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 sociedade (SEDUC:2000, pág. 7).

As iniciativas educacionais desenvolvidas pela SEDUC em comunidades indígenas atendem ao duplo objetivo da legislação federal atual: 1º) *proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas e 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, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias* (LDB, Art. 78).

Para atender mais amplamente a esses propósitos, a SEDUC designou uma Comissão de Trabalho composta por técnicos e representantes do Conselho de Educação Escolar Indígena para elaborar uma proposta inicial de Orientações Curriculares para as escolas indígenas organizadas por Ciclos de Formação. As proposições do GT foram discutidas e analisadas pela equipe técnica da SEDUC e por membros do CEEI/MT, e posteriormente apresentadas aos representantes das comunidades indígenas (professores, gestores e membros dos Conselhos), bem como aos membros da Comissão Nacional de Política Indigenista em eventos organizados em Cuiabá e no interior do Estado.

Os resultados obtidos ao longo de todo o processo foram sintetizados pela Comissão e apresentados à Gerência de Educação Escolar Indígena da SEDUC.

A decisão da SEDUC de implantar os ciclos de formação nas escolas indígenas faz parte de sua estratégia para a melhoria da qualidade da educação básica e será expressa por um conjunto de medidas complementares que abrangem a regularização das escolas, a formação continuada e a adequação dos recursos humanos que se fizerem necessários.

## **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 outras organizações trazidas pela sociedade moderna. A escola é uma dessas instituições que vêm se consolidando há mais de cem anos junto a diversos povos indígenas de Mato Grosso.

A instalação das primeiras escolas destinadas aos índios bororos deu-se no final da década de 1890, pelos missionários salesianos. Posteriormente, os militares de Rondon também criaram escolas e internatos destinados aos paresis e bakairis. A partir de então, diversas agências se instalaram nas aldeias com o propósito de atuar direta ou indiretamente com a educação indígena. Os salesianos ampliaram o atendimento aos índios xavantes, os jesuítas aumentaram o internato de Utiariti (abandonado pelos militares) e a FUNAI criou diversas escolas como o fizeram também as missões evangélicas, a OPAN, as prefeituras municipais e a SEDUC. Como vemos, os povos indígenas de Mato Grosso conheceram as mais diversas formas e estratégias de escolarização. Em todas elas, porém, as agências externas sempre 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. A participação indígena restringia-se apenas à formação do corpo discente, ao auxílio de “monitores” e, em alguns casos, a membro da comunidade que ocasionalmente iam à escola para “contar a cultura”.

Uma segunda característica presente nas escolas indígenas em Mato Grosso até a década de 1980 foi a desarticulação interinstitucional. As diferentes agências desenvolveram suas iniciativas de acordo com o seu perfil institucional e segundo os 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 aí garantir o seu espaço. 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.

Outra característica geral das escolas até a década de 1980 foram as frequentes interrupções das atividades escolares, quer pela ausência de professores nas aldeias, quer pela concorrência da escola com outras atividades com maior significado cultural para as comunidades.

Por último, tivemos como regra geral a imposição externa dos currículos e das metodologias de ensino. Ainda que a legislação federal não impedisse (mas também não incentivasse) os conteúdos e metodologias próprias, as comunidades encontravam dificuldades para modificar o modelo de escola inculcado ao longo de décadas pelas agências externas e, em grande parte, incorporado no imaginário indígena.

Um cenário de mudanças mais significativas viria a ocorrer a partir da década de 1980, como resultado de diversos fatores internos e externos.

No campo do “movimento indígena” criaram-se e fortaleceram-se as instâncias de representatividade, de discussão jurídica e política e de organização das comunidades. Nesse movimento os próprios índios passaram a reivindicar e posteriormente a ocupar muitos cargos e espaços institucionais anteriormente restritos a não-índios. A “escola do faz de conta” precisou ser substituída por uma “escola de verdade”, que oferecesse as condições indispensáveis ao exercício das novas funções.

No campo externo tivemos como marco de uma nova abordagem da educação escolar indígena a realização do Primeiro Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena coordenado pela Comissão Pró-Índio de São Paulo (1979), que reuniu representantes de dezenas de agências educacionais para “debater com profundidade as implicações de uma escola cerceadora e autoritária dirigida por agentes externos”.

Na década de 1980 o processo de elaboração constitucional fez nascer diversas associações, grupos de trabalho, organizações não-governamentais, etc. voltadas para a educação escolar indígena. 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 integracionista e encaminhou-os no sentido de propiciar uma educação escolar adequada aos interesses das sociedades indígenas.

Para coordenar essas ações em Mato Grosso foi criada a Coordenadoria de Assuntos Indígenas, uma instância de articulação política e administrativa vinculada ao gabinete do secretário-chefe da Casa Civil. A SEDUC reestruturou o setor de atendimento às escolas indígenas e apoiou as ações do 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 primeiras medidas propostas pelo CEEI/MT, realizou-se no ano de 1995 um amplo diagnóstico da realidade escolar indígena no Estado, instrumento que serviria de base para a definição dos programas de ação para os anos subsequentes.

A partir de então foi possível desenvolver diversos projetos de natureza interinstitucional que projetaram o Estado no cenário nacional e internacional. Dentre eles destaca-

ram-se os projetos de formação de professores de nível médio e superior e as iniciativas de regularização das escolas indígenas vinculadas às redes municipais e estadual de ensino.

Atualmente, as escolas indígenas de Mato Grosso têm como principais protagonistas os 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 ao 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 “autores principais”, os protagonistas do seu processo de formação. É nesse sentido que estão sendo apresentadas as Orientações Curriculares para as escolas indígenas organizadas na forma de Ciclos de Formação.

## A ESCOLA INDÍGENA DESEJADA

As sociedades humanas organizam sua vida social, econômica ou cultural conforme os interesses, possibilidades e características próprias. O nascimento, o desenvolvimento infantil, as diferentes formas de iniciações, o casamento e a velhice 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 ensinadas e aprendidas, reproduzidas ou modificadas 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 objetivam à formação de pessoas aptas a viverem naquele meio sociocultural e a atenderem 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, formas de organização e informações até então indisponíveis no seu meio cultural. A escola indígena possibilita o fluxo sistemático de recursos financeiros diferenciados

daqueles que existiam anteriormente. O ingresso de equipamentos, alimentação, salários, etc. é bastante significativo e cria situações e relações antes desconhecidas pela comunidade.

As novas formas de organização do tempo e do espaço trazidas pelas escolas são igualmente importantes, tanto pelos efeitos sobre o modo tradicional de organização social quanto por se tratar de uma instituição que desenvolve atividades de longa duração. Em muitos casos, a escola ocupa a maior parcela do tempo diário, permanece nas aldeias por muitas décadas e raramente encerra o seu trabalho.

Enquanto geradora de novas informações, a escola indígena disponibiliza conhecimentos externos, dá-lhes significado e os disponibiliza para a utilização no cotidiano das comunidades. Mas, se por um lado traz para a sociedade as informações necessárias para enfrentar novas realidades, por outro exige que ela aprenda a lidar com um conhecimento estranho ao sistema tradicional.

Por isso, uma escola preocupada com a autonomia indígena será aquela que ajuda a sociedade a ter controle sobre seus recursos, saberes e modo de organização e gestão.

A *escola indígena* atualmente ocupa um lugar de destaque nas relações interculturais, uma vez que é percebida como um espaço privilegiado para produção da cultura e intercâmbio de conhecimentos entre as sociedades.

Como qualquer outra instituição socialmente instituída, a *escola indígena* pode ter uma maior ou menor adequação às expectativas individuais e grupais de acordo com o seu grau de autonomia, coerência e participação ou imposição. Para uns, trata-se de um elemento cultural apropriado, ressignificado e transformado em uma nova categoria de escola. Para outros, caracteriza-se como uma instituição trazida pelos colonizadores e adaptada ao cotidiano dos povos ameríndios. Seus adjetivos descritos em lei (específica, diferenciada, bilíngue e intercultural), são percebidos apenas como 'ajustes' para atender aos objetivos colonialistas.

Esses dois extremos sinalizam os *limites e possibilidades* das escolas indígenas e o grau de convergência delas para com os projetos de vida de cada povo. Em um dos polos está a escola respeitosa, libertadora e promotora da autonomia indígena; no outro, a escola etnocêntrica, integracionista e promotora de dependências.

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<sup>108</sup>, foram colhidos diversos depoimentos que podem ser resumidos nos seguintes objetivos gerais:

<sup>108</sup> Especialmente nos seguintes eventos: Conferência Ameríndia de Educação e o Congresso de Professores Indígenas do Brasil, (Cuiabá, novembro 1997); Curso de formação de professores indígenas nos quatro polos regionais do Projeto Tucum (1998-2000); e Seminários específicos sobre o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. (Cuiabá, Canarana e Água Boa, 2000); Avaliação externa do Terceiro Grau Indígena (Barra do Bugres, 2005).

- 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 a nossa cultura e a nossa história*”.

Esses depoimentos propõem diversas missões para a escola, tais como a valorização cultural e a retomada das práticas linguísticas e culturais esquecidas em razão do contato e a preparação para o convívio com a realidade nacional. Suas palavras de ordem são *informar, defender, preparar, respeitar e reconstruir*. O espaço escolar, antes associado aos interesses do colonizador, passa a ser identificado como um lugar de convívio de diferentes saberes. 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, língua, música, dança, medicina tradicional, etc. Portanto, a escola desejada é aquela que “*sabe dizer e sabe fazer*”, isto é, uma instituição com o discurso e a prática voltados para a reconstrução cultural.

As perspectivas acima expressam diferentes percepções da instituição escolar que se conjugam segundo a realidade específica de cada comunidade. No entanto, todas sugerem um movimento no sentido de apropriar-se de novos conhecimentos e de reinterpretá-los e incorporá-los, ora individual, ora coletivamente, no cotidiano social, econômico, político e cultural das aldeias. A escola desejada é dotada das condições financeiras, estruturais e pessoais necessárias para fomentar adequadamente o processo pedagógico de todos os indígenas e de suas comunidades.

Assim concebida, a instituição escolar torna-se um instrumento de conquista, de autonomia e de afirmação dos povos indígenas.

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA



Alunos Pólo Canarana - SEDUC/MT

Em todas as culturas e em todas as sociedades existem instituições encarregadas de estabelecer as normas de conduta, os tempos e 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 se instituindo 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 percebendo que é possível aperfeiçoar o modo de funcionamento das escolas de forma a obter resultados mais satisfatórios do que os até aqui verificados. Por isso, está sendo proposta e implantada uma nova forma de organização do ensino fundamental e médio em todas as escolas de Mato Grosso denominada “**Escola organizada por ciclos de formação humana**” ou, como é conhecida usualmente, “**Escola Ciclada**”.

A **escola organizada por ciclo de formação humana** (escola ciclada) é definida como *forma de organização pedagógica e administrativa que possibilita acesso e permanência de todos os estudantes em uma escola democrática de qualidade e construtiva da cidadania* (Escola ciclada de MT, 2001, pág. 20).

Trata-se, portanto, de um processo contínuo de construção e reconstrução de conhecimentos que flexibiliza as etapas estabelecidas pelos anos letivos ou pelas séries da Educação Básica e reduz os obstáculos que impedem os estudantes de desenvolverem seu percurso escolar, como reprovação, evasão e fragmentação das disciplinas estanques. (Idem, pág. 23).

Ao estabelecer novas maneiras de operacionalizar o ensino, os ciclos de formação otimizam a estrutura curricular, facilitam a organização do processo educativo e a democratização do espaço escolar, respeitam os ritmos de aprendizagem dos estudantes e incentivam a implantação de um processo dinâmico e contínuo no ato de ensinar e de aprender.

Além disso, os ciclos facilitam as vivências curriculares de tempos, espaços, habilidades, valores, conhecimentos prévios e percursos de sua aprendizagem de cada estudante, respeitando as suas características etárias e culturais (pág. 25.) Ou, dito de outra forma: trata-se de uma práxis educativa que considera a formação do educando idade cronológica, vivência sociocultural e capacidade de aprender tendo presentes os interesses específicos de cada faixa etária e contexto geral do estudante.

Quando focado o trabalho do professor, o ciclo de formação é compreendido como uma alternativa pedagógica que induz o educador a buscar e instaurar novas estratégias de ensino, fazer escolhas e tomar decisões que visem à adequação da sua maneira de trabalhar às características dos seus alunos. Por isso, possibilita o atendimento mais adequado e atencioso ao educando que é percebido em suas condições cognitivas, sociais, morais, éticas e afetivas.

Ao demarcar o tempo escolar de maneira mais flexível, os ciclos possibilitam aos estudantes uma maior mobilidade no processo de aprendizagem e o estabelecimento de percursos e ritmos diferenciados, quer na apropriação de conhecimentos, quer na assimilação de valores e condutas tidos como próprios em cada sociedade.

Por fim, os ciclos de formação facilitam a organização de turmas por idade e permitem que os estudantes vivenciem um processo de interação e de trocas de conhecimentos adequado a cada faixa etária.

Como pode ser visto, trata-se de uma estratégia pedagógica muito similar àquela adotada no processo de formação cultural de diversos povos indígenas. Cada aprendiz ou educando, desenvolve sua iniciação levando em conta suas condições e características, seus ritmos e capacidades, habilidades, etc., e tendo como marco os parâmetros estabelecidos pela cultura. No caso da educação escolar, esses parâmetros são definidos nas diretrizes curriculares que, por sua vez, devem respeitar as especificidades de cada comunidade educativa.

É com essa perspectiva que a Secretaria de Estado de Educação e o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso estão apresentando às comunidades indígenas as orientações curriculares para o ensino fundamental e médio, organizado de maneira interdisciplinar e sob a forma de ciclos de formação humana.

## EIXOS TEMÁTICOS

Os *eixos temáticos* são temas (assuntos) abrangentes que facilitam o desenvolvimento integrado do currículo no interior de uma área de estudo, de um ciclo ou entre os diversos ciclos que compõem os diferentes níveis de ensino.

A escolha de eixos temáticos para o currículo escolar é tida como uma estratégia didática e metodológica que facilita a articulação entre diferentes áreas de formação humana (Linguagens, Ciências Humanas e Ciências Naturais e Matemática) e os conhecimentos tradicionais indígenas e novos saberes advindos das relações interculturais. Portanto, são 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 comunidade educativa (escola indígena) tem autonomia e competência para escolher os diversos assuntos relevantes (eixos temáticos) que orientarão 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. Afinal, vivemos em um mundo globalizado onde todos esses assuntos mantêm uma estreita relação e interferem diretamente no plano de vida de cada pessoa e de cada sociedade.

Nestas Orientações Curriculares são apresentados alguns eixos temáticos que foram propostos em documentos nacionais (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEIS), em projetos de formação de professores desenvolvidos em Mato Grosso (Projeto Tucum, Haiyô e Licenciaturas Indígenas) e projetos políticos pedagógicos de diversas escolas indígenas além de indicações apresentadas em encontros, seminários e outros eventos realizados no Estado nos últimos anos. De um modo geral, eles procuram dar respostas a uma pergunta complexa e ousada: De que escola indígena precisamos para fortalecer nossa cultura, dominar novos conhecimentos, ampliar nossa autonomia e ser construtores de uma sociedade mais justa, saudável e feliz?

Vejamos alguns desses eixos temáticos que poderão constar nos projetos políticos e pedagógicos das escolas:

### a) Diversidade Étnica e Cultural

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

e nações. Além disso, deve estar intimamente vinculada a todas as formas de expressão cultural da comunidade, como língua, rituais e artes (música, pintura, dança, etc.), dentre outras.

#### **b) Planeta Terra, Ambiente e Biodiversidade**

O Planeta, seu ambiente e sua biodiversidade são patrimônios fundamentais das sociedades humanas, portanto merecem todos nossos cuidados. A Mãe Terra deve ser respeitada em todos os 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, as prioridades econômicas e 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, terra e aos modos próprios de organização e representação são previstos na Constituição Federal e são adotados pelas sociedades indígenas como estratégias 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 especificidades das políticas públicas, demarcação, uso e conservação das terras indígenas e as suas formas de organização e de representação, por se tratarem de temas fundamentais para a construção de sua autonomia, liberdade e cidadania.

#### **d) Segurança Alimentar, Trabalho e Auto-Sustentação.**

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, agregação de valor em produtos naturais e artesanais, comercial e manipulação de valores e gestão política, econômica e financeira, dentre outras. Para tanto, cada comunidade verificará suas necessidades específicas e dirigirá as ações curriculares no sentido de supri-las e/ou de buscar alternativas para o seu equacionamento.

#### **e) Educação para Saúde**

A saúde indígena também tem sido um tema de preocupação tanto das comuni-

dades quanto do poder público. Ao destacar esse eixo temático pretende-se que as escolas e os órgãos de atendimento à saúde discutam ensinamentos tradicionais, 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 e 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. Assuntos relacionados 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 e hospitalidade e o 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.

Esses e outros eixos temáticos poderão servir de referências, de baliza, para decidir quais serão os conteúdos curriculares que cada escola adotará em cada ciclo de formação e em cada área de conhecimento.

## EDUCAÇÃO ESCOLAR E ÁREAS DE CONHECIMENTO



IV Etapa Pólo Campinápolis Pólo III - SEDUC/MT

As sociedades humanas organizam tradicionalmente seus conhecimentos da maneira que julgam mais adequada para atender às suas necessidades. A organização dos conteúdos curriculares por áreas de conhecimento, adotada pela escola em inúmeras

sociedades contemporâneas, pode não corresponder à lógica tradicional das sociedades indígenas. Ainda assim ela tem sido a forma mais utilizada nos cursos de formação de professores e nas atividades didáticas nas escolas, uma vez que corresponde aos requisitos estabelecidos na legislação brasileira.

São três as áreas de conhecimento propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Etapa do Ensino Fundamental: a) **Linguagens**, abrangendo conteúdos relacionados com a Língua Portuguesa e Língua Materna, Língua Estrangeira (optativa), Artes, Educação Física e Educação Religiosa (optativa); b) **Ciências Humanas e Sociais**, com conteúdos de História e Geografia; e c) **Ciências da Natureza e Matemática**, com conteúdos de Matemática e Ciências.

No ensino médio, essas áreas de conhecimento são designadas pela legislação com a seguinte nomenclatura: a) Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; b) Ciências Humanas e suas Tecnologias; c) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.

## Linguagens

A linguagem verbal/oral é uma característica universal da espécie humana. Todos os povos e todas as culturas utilizam a língua (palavras e discurso) para expressar seus pensamentos, sentimentos, emoções, etc. É por meio da linguagem que as sociedades ensinam e aprendem suas histórias, mitos, cânticos e demais expressões culturais. É por ela também que as pessoas procuram se comunicar com as entidades sagradas ou sobrenaturais.

*“A capacidade de usar a linguagem se concretiza nas milhares de línguas utilizadas pelas sociedades humanas. E as escolas indígenas são os espaços onde algumas dessas diferentes línguas estão, hoje, presentes, ou poderão, no futuro, se encontrar” (RCNEIs, pág. 113).*

Além da linguagem verbal/oral é preciso que as escolas se dediquem também à linguagem escrita, uma vez que nas sociedades atuais se constitui numa importante forma de comunicação. É por meio dela que produzimos documentos, registramos informações e nos comunicamos por diferentes formas (cartas, e-mails, jornais, revistas, etc.). É importante que as escolas indígenas deem atenção especial às novas tecnologias atualmente utilizadas nas relações entre pessoas e comunidades, como, por exemplo, o computador e a internet.

### Os alunos deverão ser capazes de:

- Conhecer e valorizar as expressões artísticas da sua cultura, compreendendo-as como um dos aspectos formadores da identidade étnica;
- Compreender o sentido da arte como algo que propicia o desenvolvimento da imaginação, da percepção e do fazer, e que permite ampliar a dimensão da

realidade cotidiana, passando a ter uma participação mais ativa nos processos culturais, em especial os criativos, necessários à construção de outros conhecimentos;

- Desenvolver habilidades e capacidades individuais em relação às diferentes modalidades artísticas, tais como música, artes visuais, teatro e outras;
- Conhecer as formas de arte existentes em outros povos, compreendendo por intermédio delas a questão da diversidade cultural;
- Compreender a importância da produção artística de sua sociedade no contexto universal da arte;
- Entender que o desempenho físico não acontece só na escola, mas está presente em diversas atividades rituais e cotidiana;
- Diferenciar os elementos da cultura corporal indígena que precisam da escola para ser transmitidos e os que não precisam;
- Compreender os significados culturais de atividades físicas tradicionais de sua cultura que estavam “esquecidas”, valorizá-las, entender por que não estavam mais sendo praticadas e desenvolver trabalhos de pesquisa que levem à sua revitalização.

### **Ciências Humanas e Sociais**

A área de Ciências Humanas e Sociais tem como ponto de partida a realidade concreta de cada comunidade educativa. É composta pelos campos da História e Geografia, além da Antropologia, Política, Sociologia e Filosofia.

A área deverá ter como ponto de partida a realidade do estudante e as relações que mantém com a sua comunidade, com outros povos indígenas e com a sociedade em geral. A abordagem dessa área do conhecimento deve ser crítica e reflexiva e considerar o percurso histórico de cada povo, suas relações com o Estado Nacional e com as diversas políticas públicas por ele implementadas (saúde, fundiária, educação, etc.).

No campo da História deverá ser empreendido esforço para relacionar a história oral e as narrativas culturais tradicionais com as fontes da história oficial. Nesse sentido, cada povo ou comunidade poderá ter seu próprio entendimento desse processo, descharacterizando, assim, a ideia de ‘índio genérico’, tão maciçamente inculcada na literatura escolar brasileira.

Na perspectiva da Geografia, será oportuno aprofundar a reflexão acerca das relações que os grupos sociais estabelecem entre si e com o meio em que habitam. Por isso, os conteúdos escolares deverão contemplar as diversas perspectivas dos membros da comunidade, especialmente a que se refere às noções de espaço físico, território indígena, relações sociais e econômicas de âmbito doméstico, da aldeia, do povo, do país, e, inclusive, das relações internacionais. Conteúdos como hidrografia, relevo, clima, vegetação, organização interna, papel das lideranças, relações com o entorno regional, etc.

deverão situar o estudante no seu contexto concreto e suscitar à reflexão tais realidades. Temas como poluição dos rios, desmatamento, diminuição dos recursos naturais, alterações climáticas, etc. deverão ter como referência o contexto local, regional, nacional e mundial.

Ao conhecer o seu percurso histórico e o contexto concreto em que vive, o estudante poderá participar criticamente na concepção e execução de iniciativas socioeconômicas autossustentáveis e convergentes com os interesses da sua comunidade.

### **Os educandos devem estar aptos a:**

- Identificar as características do modo de vida do seu povo;
- Reconhecer marcadores e medidas de tempos utilizados por sua comunidade e suas diferenças e semelhanças com os utilizados por outros povos;
- Reconhecer a importância das lutas dos povos indígenas por direitos sociais, políticos e territoriais;
- Refletir criticamente sobre algumas das relações do presente e do passado entre povos indígenas, Estado e sociedade no Brasil;
- Conhecer e exercer os direitos territoriais e políticos garantidos pela legislação aos povos indígenas;
- Expor ideias e argumentar com clareza, respeitando os diferentes pontos de vista sobre assuntos de interesse individual e coletivo;
- Reconhecer e organizar conhecimentos sobre o seu espaço geográfico;
- Problematizar e aprofundar o conhecimento sobre o espaço geográfico de modo a torná-lo instrumento para a ação, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida de seu povo;
- Organizar os modelos de representação e orientação no espaço geográfico, construindo a linguagem cartográfica de cada povo;
- Identificar, expressar, divulgar e valorizar a maneira de se apropriar da natureza, desenvolvendo atitudes de compromisso e responsabilidade social e individual;
- Reconhecer os saberes geográficos do seu povo como também o de outros povos, e respeitar a diversidade étnica e cultural da sociedade;
- Compreender as relações que os povos indígenas estabelecem entre si e com a natureza e desenvolver atitudes positivas com relação à preservação do seu território;
- Questionar todas as atitudes de marginalização, racismo ou preconceito da sociedade nacional, especialmente a do seu entorno;

- Compreender o lugar dos seres humanos e de sua morada no universo, tal como é concebido na cosmologia de seu povo de outros povos;
- Ter como base para o estudo de sua aldeia e território os principais problemas vividos por seu povo. Para tanto, buscar informações em diferentes fontes (os mais velhos, livros, arquivos históricos, assessores, técnicos, vídeos, etc.) e colocá-las à disposição da sua comunidade;
- Formular juízo crítico sobre a história atual vivenciada pela sociedade indígena;
- Ampliar sua compreensão crítica da realidade e a capacidade de atuação sobre ela;
- Ser capaz de observar, comparar, experimentar, interpretar e discutir fenômenos que ocorrem à sua volta;
- Reconhecer e valorizar os conhecimentos de seu povo sobre o tema estudado;
- Identificar as criações técnicas presentes nas máquinas, ferramentas e utensílios desenvolvidos e empregados pela sua comunidade;
- Empregar os conhecimentos obtidos para melhorar a qualidade de vida em sua comunidade;
- Utilizar os Conhecimentos obtidos para apoiar a autonomia econômica, social e política de seu povo;
- Ter autonomia intelectual, capacidade de saber analisar, entender a história de cada povo, saber buscar informações, pesquisar, fazer perguntas, tirar conclusões, enfim, ser um sujeito histórico consciente e participante.

### **Ciências da Natureza e Matemática**

A área de Ciências da Natureza e Matemática procura desenvolver o raciocínio lógico e os conhecimentos produzidos nas relações entre as sociedades e destas com a natureza.

Para tanto, os projetos pedagógicos deverão ter como ponto de partida o entendimento que todas as sociedades mantêm com a natureza uma estreita relação de interdependência. São as diferentes formas de aproveitamento e utilização dos recursos naturais e as diferentes formas de organização social que definem a relação entre a natureza e as sociedades.

Os conteúdos curriculares da área de Ciências da Natureza e Matemática têm como eixo central a construção do conhecimento (dentre eles, o científico), como fruto das relações entre sociedade-natureza. Sob tal prisma, os conteúdos da área deverão evidenciar a complementaridade entre os diferentes saberes, (tradicionais, históricos, científico, tecnológico, etc.) sem desconsiderar os conhecimentos próprios da comunidade e sua concepção de vida e de universo. Temas como a produção e distribuição de

alimentos, vestuário e moradia não poderão ser tratados sem considerar as percepções simbólicas e cosmológicas de cada povo, o que supõe uma abordagem dinâmica que incorpora as transformações resultantes do convívio intercultural de sociedades indígenas e não-indígenas. Os desafios atuais precisam ser tratados tendo por base os conhecimentos indígenas, das outras culturas e de suas respectivas “ciências”. (Licenciatura Indígena, pág. 53).

O currículo desta área do conhecimento deverá superar a “fragmentação” muitas vezes existente no campo da biologia, física, química ou matemática e perceber os fenômenos naturais e os conhecimentos culturais como uma unidade que abarca diversas perspectivas e supõe a utilização de diferentes instrumentos para a sua análise.

### **Os educandos devem estar aptos a:**

- Conhecer e valorizar as formas próprias de medir e contar, compreendendo-as como um dos aspectos de ensino-aprendizagem do seu povo;
- Identificar as formas tradicionais de contagem e medidas;
- Identificar e reconhecer os cálculos matemáticos do seu povo;
- Reconhecer e identificar conjuntos (unitário, vazio, finito e infinito);
- Identificar, diferenciar e compreender as diferentes cores, formas e tamanhos;
- Reconhecer e valorizar os marcadores e medidas de tempos utilizados por seu povo e traçar suas semelhanças e respeitando as diferenças das de outros povos;
- Identificar os marcadores de tempo e de épocas por meio de indicadores étnicos (comportamento dos animais, aves, peixes, frutas, flores, estações, chuvas, secas, etc.);
- Reconhecer, identificar e valorizar os ciclos de formação humana do seu povo (infância, puberdade, juventude, maturidade e velhice, dentre outras);
- Compreender a organização social da aldeia conforme por meio da identificação dos atores sociais, políticos, culturais, etc. do seu povo;
- Saber representar as formas de organização social (metade, clãs, grupos de pertencimento, etc. por meio de representações matemáticas);
- Refletir sobre os distúrbios e/ou perturbações da Natureza e preocupar-se com os mesmos, na dimensão local, regional e planetária;
- Desenvolver a consciência crítica sobre as causas e consequências da depredação (destruição) do meio ambiente em âmbito local, regional e planetário;
- Debater e formar conceitos sobre produção e destino de resíduos sólidos e líquidos (lixo, esgoto, detritos, etc.), diferenciando-os como orgânico ou inorgânico;

- Ter reflexão crítica sobre materiais trazidos das cidades e que se tornam lixo, poluentes ou tóxicos;
- Identificar hábitos tradicionais saudáveis e os adquiridos por força de mudança de vida e hábitos;
- Conceituar hábitos saudáveis e identificá-los como forma imprescindível para se ter uma boa saúde;
- Reconhecer e valorizar as formas e as construções arquitetônicas do seu povo;
- Identificar os marcadores de tempo da sua cultura;
- Diferenciar e identificar as diferentes formas geométricas;
- Conceituar, identificar, reconhecer e escrever os diferentes numerais (arábicos, romanos, etc);
- Reconhecer e compreender como são organizadas as tabuadas de adição, subtração, multiplicação e divisão;
- Conceituar, identificar, reconhecer, compreender e utilizar as quatro operações fundamentais:
- Valorizar as terras indígenas, especialmente as ocupadas por seu povo com cuidados para conservar e/ou preservar fauna e flora;
- Valorizar a afirmar a época de reprodução de mamíferos, peixes, aves e outros seres vivos;
- Valorizar e respeitar a época da piracema;
- Identificar e combater pesca e caça predatórias;
- Discutir os efeitos nocivos decorrentes das queimadas;
- Conceituar, reconhecer, identificar e distinguir água potável, água poluída e água imprópria para consumo;
- Compreender o sistema de numeração decimal e os sistemas de contagem do seu povo;
- Refletir sobre os recursos naturais existentes nas terras indígenas e sobre as formas da comunidade defendê-los e utilizá-los de forma sustentável;
- Refletir sobre os animais totens ou plantas totens diretamente relacionados com cada povo e sobre os riscos decorrentes do seu eventual desaparecimento;
- Reconhecer, identificar e classificar plantas sagradas do seu povo, especialmente as de conhecimento comum a todos;

## AVALIAÇÃO



V Etapa Haiyô - Juína 2009 Pólo I - SEDUC/MT

Como é indicado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI, a avaliação é ainda um tema polêmico e que tem causado muita angústia entre professores, estudantes e comunidade. Os professores se esforçam para ser justos e capazes de identificar o que seus alunos aprendem; os alunos, muitas vezes, consideram que as notas não expressam seu aprendizado; os pais desejam que a avaliação indique com segurança os avanços conseguidos por seus filhos.

A avaliação é tida como uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo ensino-aprendizagem, cuja função é a de ajudar o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Luckesi (1986). Ela revela o desenvolvimento do educando e pode ser desenvolvida em três momentos-chaves do período escolar:

- a) Avaliação Diagnóstica.** É a avaliação inicial de uma determinada relação de ensino-aprendizagem. Nela é realizada uma primeira reflexão com o aluno, de forma a identificar seus conhecimentos, valores e atitudes e planejar o trabalho de intervenção. Para o aluno, será um momento de tomada de consciência do caminho de aprendizagem que deverá seguir para obter sucesso no seu percurso;
- b) Avaliação Contínua.** A avaliação inicial desencadeará processos de aprendizagem que serão acompanhados ao longo do ano. Essa *avaliação contínua* permite um olhar reflexivo do estudante e do professor sobre o ensino e a aprendizagem, auxiliando-os no planejamento dos próximos passos a serem dados.
- c) Avaliação Final.** É um momento importante de avaliação que ocorre no final de um período estabelecido (ciclo, ano, semestre, mês, módulo, tema, aula, etc.). É utilizada para identificar os avanços e dificuldades, bem como para planejar

o que deverá ser retomado no próximo período. A avaliação final deve levar em consideração as informações reunidas nas avaliações *diagnóstica* e *contínua* e, de acordo com o regimento das escolas, é expressa também por meio de notas, conceitos ou outras indicações de aprendizado.

A avaliação, tal como proposta acima, é um valioso instrumento do professor e acompanha todo processo de ensino/aprendizagem. Serve também para dar ao professor os elementos fundamentais para a realização do seu planejamento, pois revela as características dos alunos, conhecimentos que trazem e suas curiosidades, dificuldades, desejos e expectativas.

Ao longo de todo o ano letivo, a avaliação oferece os dados para que o professor possa agir como um orientador, sempre atento para que todos consigam alcançar as metas esperadas. Para isso, o professor precisa ter a sensibilidade de puxar pela mão os que estão atrasados; diminuir o passo quando o grupo não está conseguindo acompanhá-lo; adotar dinâmicas para diminuir as dificuldades encontradas; e incentivar o grupo para caminhar unido em busca do objetivo almejado.

Como vimos, o processo de avaliação começa logo no início das atividades escolares, com a identificação dos estudantes e da sua realidade, e se estende ao longo de todo o período escolar. Destacamos a seguir os principais aspectos que podem constituir objeto de avaliação individual e coletiva dos estudantes em qualquer ciclo de formação:

#### **a) As produções individuais e coletivas.**

A produção oral, escrita, pictográfica, numérica e/ou dramática possibilita o uso de diferentes códigos e linguagens e expressa diferentes aprendizados. Para avaliar esses conteúdos, podem ser utilizadas diversas iniciativas como debates, entrevistas, análise das produções ao longo do ano e resolução de questões e problemas.

As atividades que os estudantes desenvolvem ao longo do ano, de forma individual ou coletiva, escrevendo e desenhando, contando histórias, etc. servem para o professor analisar o processo educativo, mostrando os avanços e os problemas e indicando as mudanças necessárias para melhorar ainda mais as relações do ensinar e aprender.

#### **b) Registros contínuos**

O professor deve observar os estudantes durante as atividades do dia-a-dia, conhecer e analisar o desempenho individual e grupal e perceber os avanços e as dificuldades. Todo esse acompanhamento precisa ser registrado no seu diário de classe ou cadernos de campo, relatórios ou fichas individuais.

Esses instrumentos facilitarão a análise e acompanhamento do desempenho de cada estudante e serão fundamentais na identificação dos avanços alcançados e das dificuldades encontradas.

### c) Autoavaliação do estudante e do professor

É importante que alunos e professores tenham oportunidades regulares para refletir sobre a sua atuação. Ao estabelecerem um determinado período de tempo (um mês, por exemplo) e avaliarem o que nele ocorreu será possível perceber com maior precisão os aspectos positivos e os problemas verificados. Dessa forma, poderão sugerir, mutuamente, medidas que venham a superar as dificuldades e avançar ainda mais no seu desempenho.

### d) Confecção de pastas individuais.

As pastas individuais possibilitam ao professor reunir e arquivar os trabalhos mais importantes realizados individualmente e pelos grupos. A reunião dessas produções poderá auxiliá-lo na avaliação das capacidades, problemas e resultados alcançados ao longo do ano.

Ao concluir um determinado período de estudos (ciclo, ano ou semestre) o professor poderá avaliar, com base nas produções obtidas, como está ocorrendo a evolução do processo de aprendizagem de cada estudante.



VII Etapa Haiyô Alto Xingu 517 - SEDUC/MT

## ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

Cada professor, ao longo do seu trabalho docente, desenvolve e utiliza um conjunto de iniciativas que facilitam o processo de ensino e aprendizagem. Essas *estratégias didáticas* devem ser adequadas à situação de cada escola e às características dos estudantes, especialmente às suas realidades culturais, faixas etárias e ciclos que frequentam.

Apresentamos a seguir algumas sugestões de estratégias didáticas que ilustram a maneira como o professor poderá organizar suas aulas para alcançar a integração entre as áreas de conhecimentos. Serão destacados apenas dois exemplos de temas ou conteúdos didáticos relacionados aos eixos temáticos 'Diversidade étnica e cultural' e 'Terra Indígena, organizações e direitos indígenas' com as respectivas atividades e competências esperadas para o ciclo de formação.

### **Sugestão 1**

**Eixo Temático:** Diversidade Étnica e Cultural

**Tema:** O respeito às pessoas

**Ciclo:** Primeiro

**Tempo de duração:** de duas a cinco aulas.

**Estratégia de Trabalho:**

- Diálogo com a participação de um idoso que fará um relato de sua vivência, destacando temas culturais que tratem do respeito às pessoas desde a origem mítica até os dias atuais;
- Produção pelos estudantes de desenhos retratando alguma cena do cotidiano da sua família e de texto escrito descrevendo o que foi representado no desenho;
- Solicitação aos estudantes que apresentem suas produções e façam relato verbal de como é a sua família: quantas pessoas moram na sua casa; o nome e parentesco dessas pessoas, etc.;
- Convite a um membro da comunidade para falar sobre a importância do respeito, do convívio e da solidariedade entre as pessoas;
- Realização de jogos para a socialização e interação do grupo, estimulando a competição respeitosa e o respeito às normas e diferenças de idade, sexo e outras características físicas e culturais;
- Visita a algumas casas da comunidade (previamente escolhidas e avisadas) para conhecerem seus moradores e serem identificados por eles.

**Competências esperadas:**

- Socialização do grupo;
- Interação com a comunidade;
- Compreensão sobre a organização social da sua comunidade;
- Ampliação dos conhecimentos referentes à vida cotidiana da comunidade;

- Produção de desenhos e pequenos textos;
- Capacidade de ouvir, verbalizar e reproduzir trechos de histórias;
- Identificação das pessoas pelo seu grau de parentesco (pais, avós, tios, vizinhos, etc.);
- Reconhecimento da quantidade (representada em numerais) de pessoas que moram em sua casa;
- Fixação dos valores referentes ao respeito aos colegas, professores, pais e parentes, lideranças, anciãos, vizinhos, etc.

**Avaliação:**

- Observação do professor ao desempenho geral dos estudantes, especialmente nos seguintes aspectos:
- Acompanhou com atenção os relatos dos convidados?
- Produziu e apresentou os trabalhos solicitados?
- Participou das atividades de recreação e visita às casas da comunidade?
- Teve atitudes respeitadas com os colegas, professores, convidados e demais moradores?
- Foi capaz de trabalhar com quantidades e numerais?

**Sugestão 2**

**Eixo Temático:** Terra indígena, organizações e direitos indígenas

**Tema:** Direito à terra indígena

**Ciclo:** Segundo

**Tempo de duração:** de duas a cinco aulas.

**Estratégia de Trabalho:**

- Inicialmente o professor faz uma rápida exposição verbal sobre o tema, destacando a importância da terra e organização e dos direitos indígenas para a escola e a comunidade. Convida também uma liderança local para relatar experiências e ações desenvolvidas para regularização e defesa do território e de outras conquistas alcançadas.
- Em seguida, lê em voz alta um pequeno texto sobre o assunto e o escreve na lousa, usando letras maiúsculas e minúsculas para que o aluno copie no caderno.

- Uma vez copiado o texto, o professor solicita que os estudantes produzam um pequeno texto individual relacionando os benefícios trazidos com a manutenção e preservação da terra indígena e, em seguida, que o leiam em voz alta aos demais colegas para a socialização com a classe.
- Dando sequência, forma-se um círculo e o professor faz perguntas aos estudantes sobre questões como: Qual o nome da(s) terra(s) indígenas(s) que ocupam? Qual a situação legal da terra: é delimitada, demarcada, homologada, etc.? O que deve ser feito para preservá-la? Por que é necessário regularizar as terras indígenas? Quantos povos ocupam aquela terra? Quais as principais lideranças da comunidade? Quais as pessoas que exercem cargos ou funções públicas? Quais os povos da região que têm terras demarcadas e quais não têm?
- O professor solicita que os estudantes façam uma descrição do ambiente da terra indígena e da aldeia produzindo um texto escrito ilustrado com desenhos, observando diversos aspectos do ambiente: animais silvestres e domésticos, aldeias, roçados, sítios de coleta, recursos vegetais, animais, hídricos, minerais, etc. Em seguida, faz a socialização dos trabalhos e debate com a turma os seus resultados.
- A turma, orientada pelo professor, organiza um minidicionário com palavras na língua materna e portuguesa sobre os recursos naturais existentes naquela terra indígena.
- Faz a proposição de que os alunos escrevam uma cartinha relatando as novidades da aldeia a outras aldeias ou comunidades, simulando troca de informações e intercâmbio entre os alunos de diversas escolas indígenas e do entorno.
- As recreações podem ser conjugadas com a produção de materiais e instrumentos de artes (brincadeiras de criança, confecção de artesanato, adornos, danças, músicas e dramatização).
- Para concluir o estudo temático, propõe problemas matemáticos simples utilizando as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) e envolvendo medidas de peso, área, volume, altura, valor monetário, etc.

### **Competências esperadas:**

- Socialização da comunidade escolar com as pessoas de destaque da comunidade (lideranças, representantes, etc.);
- Compreensão sobre a organização social e política da aldeia e das demais comunidades daquela terra indígena e seu entorno;
- Ampliação dos conhecimentos sobre o espaço geográfico: aldeia, povo, terra indígena e entorno regional;

- Representação do território e de suas peculiaridades econômicas, ambientais, míticas, etc.
- Capacidade de produção de textos descritivos em língua indígena e portuguesa;
- Capacidade de ouvir, verbalizar e reproduzir informações históricas e atuais sobre sua comunidade e seu povo;
- Identificação das pessoas que representam sua comunidade em âmbitos local, regional e nacional;
- Conhecimento dos principais acontecimentos envolvendo a conquista daquela terra indígena e de outras do entorno;
- Capacidade de lidar com operações matemáticas simples envolvendo diversas unidades de medida.

As estratégias didáticas supõem utilização de diferentes recursos didáticos que facilitam o processo de ensino e de aprendizado.

As aulas expositivas e a utilização do quadro de giz foram os recursos mais utilizados pelas escolas ao longo da História. Porém, existem muitas outras possibilidades que envolvem mais diretamente os estudantes, como debates, entrevistas, visitas de campo, experimentos, etc.

Os recursos não-verbais, como, por exemplo, representações e desenhos, câmeras fotográficas e vídeos, utilização de computadores, etc. são oportunidades para os estudantes elaborarem novos conhecimentos e proporcionam a possibilidade de registrar e divulgar aspectos relevantes da escola e comunidade. Todos esses recursos (e tantos outros) podem ser utilizados, dependendo da realidade da escola e criatividade do professor.

## CONTEÚDOS CURRICULARES POR CICLO DE FORMAÇÃO

Apresentaremos a seguir uma proposta de conteúdos curriculares possíveis de ser utilizados pelas escolas indígenas quando da elaboração do seu respectivo Projeto Político-pedagógico-PPP. Como já foi dito, trata-se de uma sugestão, de uma proposta que poderá orientar a decisão final das comunidades quando estiverem elaborando seu Projeto Escolar.

É importante lembrar que nesta proposta estão destacados apenas os assuntos mais característicos das culturas indígenas. Além desses conteúdos da *modalidade Educação Escolar Indígena* deverão ser especificados conteúdos curriculares gerais (ou comuns) do ensino fundamental e médio, que estão relacionados nos textos das Orientações Curriculares Gerais. Essa complementação é fundamental para que as escolas indígenas incorporem nos seus Projetos, além dos conteúdos relacionados aos assuntos

indígenas, as Temáticas Regionais e os conteúdos do Núcleo Comum Nacional. Com essa ampla base de sugestões, cada escola poderá elaborar ou reelaborar o Projeto Político-pedagógico que julgar mais adequado à sua realidade.

Para facilitar o trabalho, os conteúdos foram organizados por eixos temáticos e ciclos de formação. Iniciam, portanto, com o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental e se estendem até o quarto ciclo (ou Ensino Médio).

Como poderá ser verificado, alguns conteúdos são propostos para diversos ciclos. Isso ocorre porque aquele assunto poderá perpassar todo o processo de formação, ou seja, ser tratado de forma mais simples nos ciclos iniciais e ser aprofundado ao longo dos estudos. Existem também casos em que foram apresentadas apenas algumas sugestões de conteúdos. Essas lacunas poderão ser complementadas com as proposições dos professores e das comunidades escolares.

## ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O PRIMEIRO CICLO

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Diversidade Étnica e Cultural</b></p> <p>Atualmente vivem em território mato-grossense dezenas de sociedades indígenas e muitos outros grupos e pessoas oriundas de diversos estados e países. A escola indígena precisa saber lidar com tamanha diversidade cultural na sala de aula e fora dela. Para tanto, deve respeitar e valorizar as características étnicas e culturais dessas populações; deve trabalhar com temas como o conhecimento da história, língua, direitos e expectativa de cada povo; também lutar contra o preconceito, a discriminação, a opressão e a intolerância e promover a solidariedade entre os povos, a cultura da paz da justiça e da igualdade entre todas as pessoas, povos e nações. Além disso, deve estar intimamente vinculada a todas as formas de expressão cultural da comunidade, como língua, rituais e artes (música, pintura, dança, etc.), dentre outras.</p>	<p>Alfabeto; vogais e consoantes das línguas indígenas;</p> <p>Arte (danças, músicas tradicionais, etc.);</p> <p>Arte plumária, confecção de enfeites, etc.;</p> <p>Atividades lúdicas, como jogos e interação com área de linguagem;</p> <p>Atividades lúdicas, como jogos e interação com ed. física;</p> <p>Brincadeiras lúdicas;</p> <p>Brincadeiras tradicionais e outras;</p> <p>Brinquedos;</p> <p>Confecção de artesanato;</p> <p>Confecções de brinquedos;</p> <p>Danças e músicas;</p> <p>Desenhos culturais indígenas;</p> <p>Dramatizar a história do povo;</p> <p>Educação Física: jogos tradicionais, danças, brincadeiras e corridas;</p> <p>Festas tradicionais (danças, músicas, cantos e pinturas corporais);</p> <p>História dos antigos: mitos, estórias e fatos pitorescos;</p> <p>Língua materna (gramática específica de cada povo);</p> <p>Língua Materna e Língua Portuguesa (quando for o caso): citar, desenhar, ler e escrever. (os nomes: dos bichos, peixes e pássaros);</p> <p>Linguagem verbal e corporal;</p> <p>Meios de locomoção;</p> <p>Palavras em língua indígena (nomes, objetos, animais, etc.);</p> <p>Regras de alimentação;</p> <p>Trabalho com os anciões dentro da sala de aula, contando histórias tradicionais;</p> <p>Valorização da cultura tradicional;</p> <p>Família (importância do convívio da criança na família);</p> <p>Casas e moradias indígenas;</p> <p>Como fazer um fogo;</p> <p>Ferramentas e utensílios tradicionais;</p> <p>História de contato de cada povo;</p> <p>Relações de parentesco e suas classificações;</p> <p>Utensílios de cozinha;</p> <p>Vida dos antigos (passado e presente);</p> <p>Alfabetizar os alunos na linguagem matemática;</p> <p>Cuidados com os alimentos;</p> <p>Nome dos numerais por extenso;</p> <p>Valorização do mutirão coletivo para o plantio e colheita.</p>

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Planeta Terra, Ambiente e Biodiversidade</b></p> <p>O Planeta, seu ambiente e a sua biodiversidade são patrimônios fundamentais das sociedades humanas, portanto merecem todos os nossos cuidados. A Mãe Terra deve ser respeitada em todos os 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, como 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, ambiente e a biodiversidade) e em seus aspectos mais amplos, verificando o modelo de ocupação e desenvolvimento regional, nacional e mundial.</p>	<p>Lidando com espaços e formas – dentro, fora, em cima, embaixo, longe e perto;</p> <p>Tipos de locomoção de alguns animais silvestres;</p> <p>Água (rio, lagoa, córrego);</p> <p>Água no planeta Terra (oceano e mares);</p> <p>Meios de transporte das comunidades (fluviais e terrestres);</p> <p>Preservação do meio ambiente; médias concretas na escola;</p> <p>Água, origem e estado físico da água;</p> <p>As origens dos recursos naturais (os vegetais e animais, água, terra);</p> <p>Cuidado com solo e floresta;</p> <p>Elementos da natureza-recursos naturais (água, solo, vegetação, ar) e espíritos da natureza;</p> <p>Práticas de higiene e práticas alimentares saudáveis;</p> <p>Tempos do roçado, agricultura (roça) e artesanato;</p>

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Terras, Organizações e Direitos Indígenas</b></p> <p>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 estratégias 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 suas formas de organização e de representação, por se tratarem de temas fundamentais para a construção da sua autonomia, liberdade e cidadania.</p>	<p>Orientação espacial (mapa mental das aldeias, lugares, distância, lado, frente e atrás);</p> <p>Pescaria e caçada;</p> <p>A história da demarcação das terras indígenas;</p> <p>Cidadania e direitos indígenas;</p> <p>História da criação das roças tradicionais;</p> <p>Mapa da região mais próximo da aldeia: roça, estrada, lagoa, desenhar e fazer legenda;</p> <p>Mapa do Brasil;</p> <p>Mapa do território indígena;</p> <p>Medidas concretas para a preservação do território indígena;</p> <p>Recursos naturais;</p> <p>Tempos do roçado, agricultura (roça) e artesanato;</p> <p>Terra (identificação de terras-limites e seu entorno).</p>

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Segurança Alimentar, Trabalho e Autossustentação.</b></p> <p>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, agregação de valor em produtos naturais e artesanais, comercial e manipulação de valores e gestão política, econômica e financeira, 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 o seu equacionamento.</p>	<p>A importância dos alimentos tradicionais;</p> <p>A história da roça tradicional e dos alimentos (milho, cará, mandioca, etc.);</p> <p>Revitalização do artesanato como forma de autossustento;</p> <p>A Roça tradicional como produção alimentar e sustentabilidade social e econômica;</p> <p>Manejo dos recursos naturais, solo e água;</p> <p>Manejo tradicional da fauna e flora;</p> <p>Manejos tradicionais das sementes;</p> <p>Os números e suas relações nas diversas operações do dia a dia.</p>

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Educação para Saúde</b></p> <p>A saúde indígena também tem sido um tema de preocupação tanto das comunidades quanto do poder público. Ao destacar esse eixo tático pretende-se que as escolas e os órgãos de atendimento à saúde 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 relacionados à sexualidade, DSTs e alcoolismo têm sido sempre objetos de grande preocupação nas comunidades indígenas de Mato Grosso.</p>	<p>Sentidos: tato, audição, olfato, paladar e visão;</p> <p>Água potável e água poluída;</p> <p>Águas: cuidados e utilização;</p> <p>Alimentação que prejudica a saúde;</p> <p>Alimentação saudável;</p> <p>Alimentação tradicional: vegetal e animal;</p> <p>Alimentos industrializados;</p> <p>Alimentos tradicionais e seus sabores;</p> <p>Hábitos de higiene;</p> <p>Higiene bucal;</p> <p>Higiene pessoal, ambiental e dos objetos.</p>

<b>EIXO TEMÁTICO</b>	<b>SUGESTÕES DE CONTEÚDOS</b>
<p><b>Ética, Justiça, Solidariedade e Paz</b></p> <p>Este 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 intercâmbio, solidariedade e respeito mútuo.</p>	<p>Valores étnicos e culturais (respeito aos mais velhos e diferenças de gênero);</p> <p>O respeito a todo ser humano independente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura;</p> <p>Respeitar as pessoas (ter respeito pelos velhos e pelos colegas);</p> <p>Respeito à instituição escolar (furar fila, furto...);</p> <p>Respeito à religião e cultura e costumes de cada povo;</p> <p>Respeito aos mais velhos conforme a tradição;</p> <p>Solidariedade entre as comunidades e os povos;</p> <p>O zelo pelo bom estado das dependências da escola;</p> <p>Prevenção de acidentes: (tocar fogo na casa, brincar com gilete ou coisas que possam machucar), etc.</p>

## ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O SEGUNDO CICLO

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Diversidade Étnica e Cultural</b></p> <p>Atualmente vivem em território mato-grossense dezenas de sociedades indígenas e muitos outros grupos e pessoas oriundas de diversos estados e países. A escola indígena precisa saber lidar com tamanha diversidade cultural na sala de aula e fora dela. Para tanto, deve respeitar e valorizar as características étnicas e culturais dessas populações; trabalhar com temas como o conhecimento da história, língua, direitos e expectativa de cada povo; lutar contra o preconceito, a discriminação, a opressão e a intolerância e promover a solidariedade entre os povos, a cultura da paz, da justiça e da igualdade entre todas as pessoas, povos e nações. Além disso, estar intimamente vinculada a todas as formas de expressão cultural da comunidade, como a língua, os rituais e as artes (música, pintura, dança, etc.), dentre outras.</p>	<p>Construção de frases;</p> <p>Acentuação;</p> <p>Alfabeto; vogais e consoantes das línguas indígenas;</p> <p>Arte (danças, músicas tradicionais, etc.);</p> <p>Arte plumária, confecção de enfeites, etc.;</p> <p>Artes: pinturas e desenhos; música, danças e artesanato, dramatização, teatro e cantos;</p> <p>Atividades lúdicas, como jogos e interação com a área de linguagem;</p> <p>Atividades lúdicas, como jogos e interação com educação física;</p> <p>Brincadeiras em forma de dramatização;</p> <p>Brincadeiras lúdicas;</p> <p>Brincadeiras tradicionais e outras;</p> <p>Brinquedos;</p> <p>Competições e jogos;</p> <p>Confecção de artesanato;</p> <p>Confecção de instrumentos musicais; ritos e artesanatos indígenas;</p> <p>Confecções de brinquedos;</p> <p>Contar histórias culturais (verbalmente);</p> <p>Corpo humano: partes do corpo na língua materna;</p> <p>Danças e músicas;</p> <p>Desenhos culturais indígenas;</p> <p>Dramatização da história do povo;</p> <p>Educação física: jogos tradicionais, danças, brincadeiras e corridas;</p> <p>Esportes (teoria e prática);</p> <p>Festas tradicionais (dança, músicas, cantos e pinturas corporais);</p> <p>Gramática, ortografia, textualização (produção de texto, leitura e produção) da língua indígena;</p> <p>História dos antigos: mitos, estórias e fatos pitorescos;</p> <p>Histórias de origem (vida dos antigos, diferentes cosmologias do grupo, história de outros povos e suas culturas);</p> <p>Jogos brincadeiras, brincadeiras e pinturas corporais tradicionais;</p> <p>Jogos educativos tradicionais;</p> <p>Jogos educativos matemáticos;</p> <p>Língua materna (gramática específica de cada povo);</p> <p>Língua Materna e Língua Portuguesa (quando for o caso): citar, desenhar, ler e escrever. (os nomes dos bichos, peixes e pássaros);</p> <p>Linguagem verbal e corporal;</p> <p>Meios de locomoção;</p> <p>Meios de orientação;</p>

continua

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
	<p>Mito do povo: produção de texto sobre a história do seu povo;</p> <p>Mitos e festas tradicionais;</p> <p>Palavras em língua indígena (nomes, objetos, animais, etc.);</p> <p>Pequenos textos em língua indígena;</p> <p>Pinturas corporais;</p> <p>Regras de alimentação;</p> <p>Trabalho com os anciões dentro da sala de aula, contando histórias tradicionais;</p> <p>Valorização da cultura tradicional;</p> <p>Variantes dos dialetos que existem no interior de cada grupo;</p> <p>As leis tradicionais;</p> <p>Família (importância do convívio da criança na família);</p> <p>A importância do papel do pajé nas relações de equilíbrio entre natureza, homem e as entidades espirituais;</p> <p>A importância do trabalho tradicional indígena no fortalecimento das relações sociais das aldeias;</p> <p>A organização social e política;</p> <p>A origem dos mundos indígenas;</p> <p>Armas indígenas tradicionais;</p> <p>Artesanato e alimentos tradicionais;</p> <p>Atividade de hoje e antigamente - comparar;</p> <p>Calendário cultural e tradicional;</p> <p>Casa e moradias indígenas;</p> <p>Classificação dos grupos e clãs;</p> <p>Como um fogo;</p> <p>Conhecimento da família e comunidade;</p> <p>O corte tradicional do cabelo e seus significados;</p> <p>Dança e instrumentos culturais;</p> <p>Espaço privado e comunitário;</p> <p>Ferramentas e utensílios tradicionais;</p> <p>História de contato de cada povo;</p> <p>Leis indígenas internas e externas;</p> <p>Meios de transporte das comunidades (fluviais e terrestres);</p> <p>Origem da humanidade indígena;</p> <p>Regras locais (valores e princípios);</p> <p>Rituais de passagem e confirmação;</p> <p>Utensílios de cozinha;</p> <p>Vida dos antigos (passado e presente);</p>

continua

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
	<p>As cores nas culturas;</p> <p>Alfabetizar os alunos na linguagem matemática;</p> <p>Animais ameaçados e ameaçadores;</p> <p>As relações entre sociedade, natureza e astros;</p> <p>Cores nas línguas tradicionais de cada povo;</p> <p>Corpo humano, órgãos e sentidos;</p> <p>Cuidados com os alimentos;</p> <p>Histórias dos números contadas por cada etnia envolvida;</p> <p>Medida do tempo, hora, dias da semana, mês e ano;</p> <p>Medidas de tempo e espaço utilizadas em cada cultura;</p> <p>Nome dos numerais e modos tradicionais de quantificar;</p> <p>Nome dos numerais por extenso;</p> <p>O estudo do espaço e das formas: maneiras distintas de conceber o espaço, nos diferentes povos;</p> <p>O estudo das diferentes maneiras de contar, medir, pôr ordem e classificar o mundo;</p> <p>Tecnologias indígenas;</p> <p>Valorização do mutirão coletivo para o plantio e a colheita.</p>

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Planeta Terra, Ambiente e Biodiversidade</b></p> <p>O Planeta, seu ambiente e a sua biodiversidade são patrimônios fundamentais das sociedades humanas, portanto merecem todos os nossos cuidados. A Mãe Terra deve ser respeitada em todos os 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, como 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, o ambiente e a biodiversidade) e em seus aspectos mais amplos, verificando o modelo de ocupação e desenvolvimento regional, nacional e mundial.</p>	<p>A vida de hoje em dia;</p> <p>A vida dos antigos;</p> <p>A vida em comunidade;</p> <p>Animais da floresta e do cerrado e peixes da água doce;</p> <p>Lidando com espaços e formas dentro, fora, em cima, embaixo, longe e perto;</p> <p>Tipos de locomoção de alguns animais silvestres;</p> <p>Modos de preservação tradicional;</p> <p>Água (rio, lagoa e córrego);</p> <p>Água no planeta Terra (oceano e mares);</p> <p>Regras locais (valores e princípios);</p> <p>Relações de parentesco e suas classificações;</p> <p>Utilização e conservação do espaço geográfico pelos diferentes povos indígenas;</p> <p>Diferentes tempos da natureza;</p> <p>Preservação dos alimentos tradicionais nativos;</p> <p>A história da saúde e das doenças (relações do organismo humano com o meio ambiente);</p> <p>Água: origem e seu estado físico;</p> <p>Águas (lençóis subterrâneos e geleiras);</p> <p>Ambiente vegetal;</p> <p>Aquecimento global;</p> <p>As origens dos recursos naturais (vegetais, animais, água e terra);</p> <p>Ciclo da água;</p> <p>Ciclo da vida – nascer, crescer, reproduzir, envelhecer e morrer;</p> <p>Ciclos da natureza (períodos de coleta de frutos, plantio da roça tradicional e manejo de animais);</p> <p>Classificação das plantas tradicionais: frutíferas silvestres, artesanais e medicinais;</p> <p>Classificação dos animais e outros;</p> <p>Classificação dos lixos: orgânico e inorgânico;</p> <p>Classificação dos seres vivos;</p> <p>Cuidado com o solo e a floresta;</p> <p>Desequilíbrio e impacto ambientais;</p> <p>Elementos da natureza: recursos naturais (água, solo, vegetação e ar), espíritos da natureza;</p> <p>Insetos (nome, tipos de inseto, etc.);</p> <p>Manejos tradicionais dos recursos naturais: sementes de espécies nativas, animais e águas;</p>

continua

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
	<p>Os ecossistemas e suas concepções míticas e a relação com a sabedoria tradicional;</p> <p>Paisagens naturais e culturais (locais sagrados e lugares antigos de moradia);</p> <p>Poluição da água, do ar e do solo;</p> <p>Práticas de higiene e hábitos alimentares saudáveis;</p> <p>Preservação do meio ambiente; médias concretas na escola;</p> <p>Produção e destino do lixo;</p> <p>Trabalho com ábaco.</p>

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Terras, Organizações e Direitos Indígenas</b></p> <p>Os direitos humanos em geral e os direitos indígenas em particular são temas fundamentais dos currículos escolares. O direito à vida, a terra e aos modos próprios de organização e representação é previsto na Constituição Federal e é adotado pelas sociedades indígenas como estratégias 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, a demarcação, o uso e a conservação das terras indígenas e suas formas de organização e representação, por se tratarem de temas fundamentais para construção sua da autonomia, liberdade e cidadania.</p>	<p>Orientação espacial (mapa mental das aldeias, lugares, distância, lado, frente e atrás);</p> <p>Pescaria e caçada;</p> <p>A história da demarcação das terras indígenas;</p> <p>Cidadania e direitos indígenas;</p> <p>Direitos e deveres dos Povos Indígenas;</p> <p>História da criação das roças tradicionais;</p> <p>Mapa da aldeia (levantamento das coisas que existem na aldeia e fora dela);</p> <p>Mapa da região mais próxima da aldeia: roça, estrada, lagoa, desenhar e fazer legenda;</p> <p>Mapa do Brasil;</p> <p>Mapa do território indígena;</p> <p>O papel do movimento indígena na conquista dos direitos. (lutas de suas lideranças e conquistas);</p> <p>Territorialidade como afirmação étnica;</p> <p>Medidas concretas para a preservação do território indígena;</p> <p>Recursos hidrográficos;</p> <p>Recursos naturais;</p> <p>Reflorestamento (frutíferas e outras espécies);</p> <p>Tempos do roçado, agricultura (roça) e artesanato;</p> <p>Terra (identificação de terras-limites e seu entorno e ocupação, identidade, cultura, língua).</p>

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Segurança Alimentar, Trabalho e Autossustentação.</b></p> <p>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, agregação de valor em produtos naturais e artesanais, comercial e manipulação de valores, gestão política, econômica e financeira, 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.</p>	<p>A importância do alimento tradicional;</p> <p>A história da roça tradicional e dos alimentos (milho, cará, mandioca, etc.);</p> <p>A importância da revitalização do artesanato como forma da manutenção da cultura e revitalização do artesanato como forma de autossustento;</p> <p>A roça tradicional como produção alimentar e sustentabilidade social e econômica;</p> <p>Manejo dos recursos naturais, solo e água;</p> <p>Manejo tradicional da fauna e flora;</p> <p>Manejos tradicionais das sementes;</p> <p>Os números e suas relações nas diversas operações do dia a dia;</p> <p>Projetos societários sustentáveis;</p> <p>Historia da matemática do seu povo e de outros;</p> <p>Matemática básica para o comércio;</p> <p>Problemas matemáticos relacionados ao cotidiano;</p> <p>Operações simples com soma e subtração;</p> <p>Principais medidas tradicionais e convencionais de comprimento, volume e área.</p>

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Educação para Saúde</b></p> <p>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 e os órgãos de atendimento à saúde 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 relacionados à sexualidade, DSTs e alcoolismo têm sido sempre objetos de grande preocupação nas comunidades indígenas de Mato Grosso.</p>	<p>Problemas da obesidade;</p> <p>Sensibilização e prevenção sobre drogas lícitas e ilícitas;</p> <p>Sentidos: tato, audição, olfato, paladar e visão;</p> <p>A contribuição dos pajés para a saúde;</p> <p>A função social: parteiras, cantador, pajés e benzedor;</p> <p>A história das ervas medicinais e suas regras de uso (dietas, resguardos, e alimentação de acordo com o gênero);</p> <p>Ajuda mútua por meio de variadas formas, para resolver problemas presentes na comunidade;</p> <p>A história da saúde e das doenças (relações do organismo humano com o meio ambiente);</p> <p>Água potável e água poluída;</p> <p>Águas: cuidados e utilização;</p> <p>Alimentação do dia a dia: efeitos dos alimentos industrializados;</p> <p>Alimentação que prejudica a saúde;</p> <p>Alimentação saudável;</p> <p>Alimentação tradicional: vegetal e animal;</p> <p>Alimentos industrializados;</p> <p>Alimentos tradicionais e seus sabores;</p> <p>As consequências do uso em excesso dos alimentos industrializados;</p> <p>Cálculo mental;</p> <p>Concepção da saúde e doenças e suas relações com a natureza;</p> <p>Consumo e produção de lixo;</p> <p>Doenças sexualmente transmissíveis (DSTs);</p> <p>Hábitos de higiene;</p> <p>Higiene bucal;</p> <p>Higiene pessoal, ambiental e dos objetos;</p> <p>Lixo (tipos de lixo sólido, líquido e perigoso);</p> <p>Lixo e suas consequências;</p> <p>Meio ambiente e saúde;</p> <p>Saneamento básico e higiene pessoal;</p> <p>Seres vivos e sua relação com o meio ambiente e a saúde;</p> <p>Valorização das ervas medicinais.</p>

<b>EIXO TEMÁTICO</b>	<b>SUGESTÕES DE CONTEÚDOS</b>
<p><b>Ética, Justiça, Solidariedade e Paz</b></p> <p>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 e hospitalidade e o 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 intercâmbio, solidariedade e respeito mútuo.</p>	<p>Leitura e escrita de letras de músicas, contos, mitos, teatro, versos, poemas, cartazes;</p> <p>Valores étnicos e culturais (respeito aos mais velhos e diferenças de gênero);</p> <p>Respeitar as pessoas (ter respeito pelos velhos e pelos colegas);</p> <p>Respeito à religião, cultura e costume de cada povo;</p> <p>Responsabilidades: direitos e deveres;</p> <p>Conhecimento dos próprios direitos do aluno e os respectivos deveres;</p> <p>Mudanças culturais dos povos;</p> <p>Mudanças e transformações do antes e dos dias atuais;</p> <p>O respeito a todo ser humano independente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura;</p> <p>Princípios culturais: origem, identidade, o que somos e o que queremos;</p> <p>Resolução de situações-problemas conforme a etapa em que os educandos estão inseridos;</p> <p>Respeito à instituição escolar (furar fila, furtar...)</p> <p>Respeito aos mais velhos conforme a tradição;</p> <p>Respeito às formas de organização tradicional e não-tradicional;</p> <p>Respeito às manifestações culturais e étnicas;</p> <p>Solidariedade entre as comunidades e os povos;</p> <p>O zelo pelo bom estado das dependências da Escola;</p> <p>Orientação sexual;</p> <p>Prevenção de acidentes: (tocar fogo na casa e/ou brincar com gilete ou coisas que possam machucar), etc.;</p>

## ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O TERCEIRO CICLO

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Diversidade Étnica e Cultural</b></p> <p>Atualmente vivem em território mato-grossense dezenas de sociedades indígenas e muitos outros grupos e pessoas oriundas de diversos estados e países. A escola indígena precisa saber lidar com tamanha diversidade cultural na sala de aula e fora dela. Para tanto, deve respeitar e valorizar as características étnicas e culturais dessas populações; trabalhar com temas como o conhecimento da história, língua, direitos e expectativa de cada povo; lutar contra o preconceito, a discriminação, a opressão e a intolerância e promover a solidariedade entre os povos, a cultura da paz da justiça e da igualdade entre todas as pessoas, povos e nações. Além disso, deve estar intimamente vinculada a todas as formas de expressão cultural da comunidade, como língua, rituais e artes (música, pintura, dança, etc.), dentre outras.</p>	<p>Gramática, ortografia, textualização (produção de texto, leitura e produção) da língua indígena;</p> <p>A história da roça tradicional e dos alimentos (milho, cará, mandioca, etc.);</p> <p>Alfabeto: vogais e consoantes das línguas indígenas</p> <p>Arte (danças, músicas tradicionais, etc.);</p> <p>Arte plumária: confecção de enfeites, etc.;</p> <p>Artes: pinturas e desenhos; música, danças e artesanato, dramatização, teatro e cantos;</p> <p>Atividades lúdicas, como jogos e interação com área de linguagem;</p> <p>Atividades lúdicas, como jogos e interação com educação física;</p> <p>Brincadeira em forma de dramatização;</p> <p>Brincadeiras tradicionais e outras;</p> <p>Competições e jogos;</p> <p>Conceitos teóricos sobre educação física;</p> <p>Confecção de artesanato;</p> <p>Confecção de instrumentos musicais; ritos e artesanatos indígenas;</p> <p>Confecções de brinquedos;</p> <p>Contar histórias culturais (verbalmente);</p> <p>Corpo humano: partes do corpo na língua materna;</p> <p>Desenhos culturais indígenas;</p> <p>Diversidade linguística e dialetais;</p> <p>Dramatização da história do povo;</p> <p>Educação Física: jogos tradicionais, danças, brincadeiras e corridas;</p> <p>Esportes (teoria e prática);</p> <p>Festas tradicionais (danças, músicas, cantos e pinturas corporais);</p> <p>Festas, oferendas e culto ao sagrado;</p> <p>Histórias de origem (vida dos antigos, diferentes cosmologias do grupo e história de outros povos e suas culturas);</p> <p>Influência da sociedade envolvente nas sociedades indígenas;</p> <p>Iniciação à literatura indígena;</p> <p>Jogos-brincadeiras, brincadeiras e pinturas corporais tradicionais;</p> <p>Jogos educativos tradicionais;</p> <p>Jogos educativos matemáticos;</p> <p>Lidando com espaços e formas: maneiras distintas de conceber o espaço, nos diferentes povos indígenas;</p> <p>Língua materna (gramática específica de cada povo);</p> <p>Língua Materna e Língua portuguesa (citar, desenhar, ler e escrever os nomes: dos bichos, peixes, pássaros, etc.);</p>

continua

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
	<p>Linguagem verbal e corporal;</p> <p>Línguas estrangeiras (Inglês, Espanhol, etc.);</p> <p>Meios de locomoção;</p> <p>Meios de orientação;</p> <p>Mito do povo: produção de texto sobre a história do seu povo;</p> <p>Noções de distância: longe e/ou perto na concepção cosmológica e social de cada povo;</p> <p>Pequenos textos em língua indígena;</p> <p>Pinturas corporais;</p> <p>Rituais e lugares sagrados;</p> <p>Trabalho com os anciões dentro da sala de aula, contando histórias tradicionais;</p> <p>Valorização da cultura tradicional;</p> <p>Variantes dos dialetos que existem no interior de cada grupo;</p> <p>Conhecimento da família e da comunidade;</p> <p>Formas de organização social indígena;</p> <p>A função social: parteiras, cantador, pajés e benzedor;</p> <p>A importância do papel do pajé nas relações de equilíbrio entre a natureza o homem e as entidades espirituais;</p> <p>A origem dos mundos indígenas;</p> <p>Antropologia e direitos indígenas aplicados;</p> <p>Armas indígenas tradicionais;</p> <p>Artesanato e alimentos tradicionais;</p> <p>As leis tradicionais;</p> <p>Atividade de hoje e antigamente: comparar;</p> <p>Calendário cultural e tradicional;</p> <p>Classificação dos grupos e clãs;</p> <p>Conceito de história (para que serve o estudo de história);</p> <p>Conceitos teóricos sobre a arte;</p> <p>Corte tradicional do cabelo: significados;</p> <p>Dança e instrumentos culturais;</p> <p>Dança, pluralidade cultural e diversidade cultural;</p> <p>Danças e músicas, pinturas corporais e enfeites;</p> <p>Enfeites culturais e adornos;</p> <p>Entes míticos da natureza;</p> <p>Espaço privado e comunitário;</p> <p>Filosofia e plano de vida de cada povo;</p>

continua

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
	<p>História de contato de cada povo;</p> <p>Introdução do milho;</p> <p>Leis indígenas internas e externas;</p> <p>Meios de transporte das comunidades (fluviais e terrestres);</p> <p>Origem da humanidade indígena;</p> <p>Regras culturais;</p> <p>Rituais de passagem e confirmação;</p> <p>Vida dos antigos (passado e presente);</p> <p>As cores nas culturas;</p> <p>Tecnologias indígenas;</p> <p>As relações entre sociedade, natureza e astros;</p> <p>Controle da natalidade;</p> <p>Controle de vacinas;</p> <p>Cores na língua tradicional de cada povo;</p> <p>Corpo humano, órgãos e sentidos;</p> <p>Histórias dos números contadas por todas as etnias envolvidas;</p> <p>Medida do tempo, hora, dias da semana, mês e ano;</p> <p>Medidas de tempo e espaço utilizadas em cada cultura;</p> <p>Medidas tradicionais;</p> <p>Nome dos numerais e modos de quantificar tradicionais;</p> <p>O estudo do espaço e das formas: maneiras distintas de conceber o espaço, nos diferentes povos;</p> <p>O estudo das diferentes maneiras de contar, medir, pôr em ordem e classificar o mundo;</p> <p>Valorização do mutirão coletivo para o plantio e colheita.</p>

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Planeta Terra, Ambiente e Biodiversidade</b></p> <p>O Planeta, seu ambiente e a sua biodiversidade são patrimônios fundamentais das sociedades humanas, portanto merecem todos os nossos cuidados. A Mãe Terra deve ser respeitada em todos os 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, como 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.</p>	<p>Acentuação;</p> <p>Animais da floresta e do cerrado e peixes da água doce;</p> <p>Construção de frases;</p> <p>Tipos de locomoção de alguns animais silvestres;</p> <p>Modos de preservação tradicional;</p> <p>A compreensão de lugar público como patrimônio de todos, cujo zelo é dever de todos;</p> <p>Áreas Protegidas – Unidades de Conservação - U.C;</p> <p>Entes míticos da natureza;</p> <p>Espécies frutíferas nativas e a sua relação social (valores e atitudes, tarefas por gênero e idade, plantio e colheita, etc.);</p> <p>Regras locais (valores e princípios);</p> <p>Relações de parentesco e suas classificações;</p> <p>Utilização e conservação do espaço geográfico pelos diferentes povos indígenas;</p> <p>A relação Cultura e a Natureza no cotidiano;</p> <p>Água: origem e seu estado físico;</p> <p>Águas (lençóis subterrâneos e geleiras);</p> <p>Ambiente vegetal;</p> <p>Ambiente: impactos, conflitos e trabalho;</p> <p>Animais ameaçados e ameaçadores;</p> <p>Aquecimento global;</p> <p>As origens dos recursos naturais (os vegetais, os animais, água e terra);</p> <p>Bacias hidrográficas;</p> <p>Biodiversidade;</p> <p>Bioma;</p> <p>Cadeia alimentar;</p> <p>Cálculo mental;</p> <p>Ciclo da água;</p> <p>Ciclo da vida – nascer, crescer, reproduzir, envelhecer e morrer;</p> <p>Ciclos da natureza (períodos de coleta de frutos, plantio da roça tradicional e manejo de animais);</p> <p>Classificação das plantas tradicionais: frutíferas, silvestres, artesanais e medicinais;</p> <p>Classificação dos animais e outros;</p> <p>Classificação dos lixos, orgânico e inorgânico;</p> <p>Classificação dos seres vivos;</p> <p>Conflitos ambientais;</p>

continua

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
	<p>Cosmologias dos Povos Indígenas;</p> <p>Cuidado com o solo e floresta;</p> <p>Desequilíbrio e impacto ambiental;</p> <p>Diferentes tempos da natureza;</p> <p>Matemática e meio ambiente;</p> <p>Ecosistemas;</p> <p>Energias alternativas;</p> <p>Fauna e flora regional;</p> <p>Insetos (nome, tipos, etc.);</p> <p>Levantamento das sementes nativas e suas origens míticas;</p> <p>Manejos tradicionais dos recursos naturais: sementes de espécies nativas, animais e águas;</p> <p>Noção de atividades degradantes;</p> <p>Os ecossistemas e suas concepções míticas e a relação com a sabedoria tradicional;</p> <p>Paisagens naturais e culturais (locais sagrados e lugares antigos de moradia);</p> <p>Poluição da água, do ar e do solo;</p> <p>Práticas de higiene e alimentares saudáveis;</p> <p>Preservação do meio ambiente; médias concretas na escola;</p> <p>Preservação dos alimentos tradicionais nativos;</p> <p>Produção e destino do lixo;</p> <p>Resgate dos animais em extinção;</p> <p>Tipos de solo;</p> <p>Trabalho com ábaco.</p>

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Terras, Organizações e Direitos Indígenas</b></p> <p>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 são previstos na Constituição Federal e são adotados pelas sociedades indígenas como estratégias 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, a demarcação, o uso e a conservação das terras indígenas e suas formas de organização e de representação, por se tratarem de temas fundamentais para a construção sua da autonomia, liberdade e cidadania.</p>	<p>Debate sobre terras indígenas;</p> <p>Demarcação de território;</p> <p>Desenvolvimento de pequenos textos sobre direitos indígenas;</p> <p>Orientação espacial (mapa mental das aldeias, lugares, distância, lado, frente e atrás);</p> <p>Representação cartográfica das aldeias (legenda e símbolos);</p> <p>Mobilização para demarcação das terras indígenas;</p> <p>Hierarquia legislativa: (leis maiores e menores);</p> <p>Localização do território indígena, limites no município e estado;</p> <p>Organização, associação e movimentos indígenas;</p> <p>A história da demarcação das terras indígenas;</p> <p>A história das lutas dos povos indígenas pela terra;</p> <p>A história das organizações indígenas;</p> <p>A história do movimento indígena (lutas de suas lideranças e conquistas);</p> <p>A união das organizações indígenas na reivindicação pelos seus direitos constitucionais;</p> <p>Água (rio, lagoa e córrego);</p> <p>Água no planeta Terra (oceano e mares);</p> <p>Águas: cuidados e utilização;</p> <p>Apropriação, utilização e conservação do espaço geográfico pelos diferentes povos indígenas;</p> <p>Autonomia indígena;</p> <p>Casa e moradias indígenas;</p> <p>Cidadania e direitos indígenas;</p> <p>Demarcação de território;</p> <p>Direitos e deveres dos Povos Indígenas;</p> <p>Entrevistas e pesquisas com lideranças sobre territórios tradicionais;</p> <p>Estatuto do índio;</p> <p>Estudo da legislação indígena;</p> <p>Família (importância do convívio da criança na família);</p> <p>Fomentar a prática do intercâmbio cultural entre as escolas indígenas e não-indígenas;</p> <p>Formas de ocupação atual do das terras indígenas;</p> <p>História da criação das roças tradicionais;</p> <p>Limites territoriais;</p> <p>Mapa da aldeia (levantamento das coisas que existem na aldeia e fora dela);</p> <p>Mapa da região mais próxima da aldeia: roça, estrada, lagoa (desenhar e fazer legenda);</p>

continua

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
	<p>Mapa do Brasil;</p> <p>Mapa do território indígena;</p> <p>Marcos de ocupações antigas;</p> <p>Movimentos indígenas (para a garantia dos seus direitos);</p> <p>O papel do movimento indígena na conquista dos direitos. (lutas de suas lideranças e conquistas);</p> <p>Organização social e política indígena;</p> <p>Organização social local;</p> <p>Organizações não-tradicionais nas aldeias;</p> <p>Os direitos coletivos e relativos aos povos indígenas;</p> <p>Pescaria e caçada;</p> <p>Territorialidade como afirmação étnica;</p> <p>Território: direitos territoriais e gestão territorial;</p> <p>Uso e conservação do território;</p> <p>Elementos da natureza: recursos naturais (água, solo, vegetação e ar), espíritos da natureza;</p> <p>O desmatamento e suas consequências;</p> <p>Estatística populacional indígena;</p> <p>Estudos do território indígena: animais, vegetação e seres vivos e não vivos;</p> <p>Medidas concretas para preservação do território indígena;</p> <p>Recursos hidrográficos;</p> <p>Recursos naturais;</p> <p>Reflorestamento (frutíferas e outras espécies);</p> <p>Tempo do roçado, agricultura (roça) e artesanato;</p> <p>Terra (identificação de terras-limites e seu entorno: ocupação, identidade, cultura e língua).</p>

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Segurança Alimentar, Trabalho e Autossustentação.</b></p> <p>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, agregação de valor em produtos naturais e artesanais, comercial e manipulação de valores, gestão política, econômica e financeira, 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.</p>	<p>Debate sobre trabalho, renda e sustento;</p> <p>Diálogos em língua indígena sobre temas alimentação, trabalho e renda;</p> <p>Leitura de manuais de instrução;</p> <p>A história da roça tradicional e dos alimentos (milho, cará, mandioca, etc.);</p> <p>A importância da revitalização do artesanato como forma da manutenção da cultura;</p> <p>A importância do trabalho tradicional indígena no fortalecimento das relações sociais das aldeias;</p> <p>Economia da comunidade: comercialização;</p> <p>Organização social local;</p> <p>Políticas públicas para populações indígenas;</p> <p>Queimadas, fiscalização e desmatamento;</p> <p>Sistema monetário e justiça social;</p> <p>Trabalho e autossustentação;</p> <p>A importância da merenda escolar descentralizada (recurso direto para a Escola comprar a merenda na própria comunidade);</p> <p>A roça tradicional como produção alimentar e sustentabilidade social e econômica;</p> <p>Desmatamento, queimada e retirada de madeira;</p> <p>Estudo sobre cooperativismo: para a segurança alimentar, trabalho e sustentação;</p> <p>Extrativismo vegetal;</p> <p>Importância da revitalização do artesanato como forma da manutenção da cultura e da autossustentabilidade;</p> <p>Manejo dos recursos naturais, solo e água;</p> <p>Manejo tradicional da fauna e flora;</p> <p>Manejos tradicionais das sementes;</p> <p>Medidas de comprimento utilizadas no dia a dia;</p> <p>Método de queimar a roça;</p> <p>Migração (deslocamentos temporais e permanentes);</p> <p>Os números e suas relações nas diversas operações do dia a dia;</p> <p>Projetos societários sustentáveis;</p> <p>Revitalização do artesanato como forma de autossustento;</p> <p>Sistema monetário brasileiro: história do dinheiro;</p> <p>Matemática e comércio;</p> <p>Matemática e saúde;</p> <p>Matemática financeira – situações bancárias e moeda brasileira;</p> <p>Comércio local (remédios tribais, recursos naturais, é possível? É legal?;</p> <p>Matemática das embalagens;</p>

continua

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
	<p>Senso (estatístico) na comunidade;</p> <p>Matemática e meio ambiente – (cubagem de madeira e cálculo de área verde);</p> <p>Problemas matemáticos relacionados ao cotidiano e outros;</p> <p>História da matemática do seu povo e outros;</p> <p>As quatro operações fundamentais;</p> <p>Frações e números decimais;</p> <p>Medidas tradicionais e atuais de comprimento e volume e de área e volume;</p> <p>Regra de três;</p> <p>Porcentagem;</p> <p>Gráficos;</p> <p>Proporção;</p> <p>Problemas matemáticos;</p> <p>Utilização da calculadora.</p>

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Educação para Saúde</b></p> <p>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 e os órgãos de atendimento à saúde 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 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 relacionados à sexualidade, DSTs e alcoolismo têm sido sempre objetos de grande preocupação nas comunidades indígenas de Mato Grosso.</p>	<p>A contribuição dos pajés para a saúde;</p> <p>Bilhete, carta, poesia e código de rádio;</p> <p>Debate sobre saúde indígena;</p> <p>Diálogos em língua indígena sobre o tema da saúde indígena;</p> <p>Oficinas e seminários, para apresentar o efeito do álcool no organismo;</p> <p>Problemas da obesidade;</p> <p>Receitas culinárias tradicionais;</p> <p>Seminários, debates e consultas bibliográficas sobre temas da saúde;</p> <p>Sensibilização e prevenção sobre drogas lícitas e ilícitas;</p> <p>Sentidos: tato, audição, olfato, paladar e visão;</p> <p>Saúde mental (o respeito nas relações com a natureza e o mundo dos espíritos);</p> <p>A importância do alimento tradicional;</p> <p>A história da saúde e das doenças (relações do organismo humano com o meio ambiente);</p> <p>Conscientização sobre o uso de bebida alcoólica e tabagismo;</p> <p>Educação sexual, DSTs e AIDS envolvendo a participação dos AIS;</p> <p>Saúde e ambiente: impactos e conflitos;</p> <p>A história das ervas medicinais e suas regras de uso (dietas, resguardos, e alimentação de acordo com o gênero);</p> <p>Água potável e água poluída;</p> <p>Alimentação do dia a dia: efeitos dos alimentos industrializados,</p> <p>Alimentação que prejudicam a saúde;</p> <p>Alimentação saudável;</p> <p>Alimentação tradicional, comidas típicas;</p> <p>Alimentação tradicional: vegetal e animal;</p> <p>As consequências do uso em excesso dos alimentos industrializados;</p> <p>Compra de produtos tradicionais para merenda escolar;</p> <p>Concepção da saúde e doenças e suas relações com a natureza;</p> <p>Confecção de cartazes;</p> <p>Construção de tabelas e gráficos;</p> <p>Consumo e produção de lixo;</p> <p>Desnutrição de crianças, jovens e adultos;</p> <p>Doenças sexualmente transmissíveis (DSTs)</p> <p>Hábitos de higiene;</p> <p>Higiene pessoal, ambiental e dos objetos;</p> <p>História do uso das ervas medicinais pelos especialistas tradicionais;</p> <p>Leitura e interpretação de bulas de medicamentos farmacêuticos;</p>

continua

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
	<p>Lixo (tipos de lixo sólido, líquido e perigoso);</p> <p>Lixo e suas consequências;</p> <p>Medicina tradicional;</p> <p>Medicinas tradicionais e doenças modernas;</p> <p>Meio ambiente e saúde;</p> <p>Período de gravidez e resguardo;</p> <p>Plantas medicinais e suas utilizações;</p> <p>Regras de alimentação;</p> <p>Saneamento básico e higiene pessoal;</p> <p>Saneamento básico e higiene pessoal;</p> <p>Seres vivos e sua relação com o meio ambiente e a saúde;</p> <p>Valorização das ervas medicinais.</p>

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Ética, Justiça, Solidariedade e Paz</b></p> <p>Este 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 e hospitalidade e o 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 intercâmbio, solidariedade e respeito mútuo.</p>	<p>Debate sobre ética e justiça indígena;</p> <p>Leitura e escrita de letras de músicas, contos, mitos, teatro, versos, poemas e cartazes;</p> <p>Produção de histórias em quadrinhos;</p> <p>Valores étnicos e culturais (respeito aos mais velhos e diferenças de gênero);</p> <p>Respeito às formas de organização tradicional e não-tradicional;</p> <p>Liberdade, direitos e deveres;</p> <p>Mudanças e transformações do antes e dos dias atuais;</p> <p>Respeitar as pessoas (ter respeito pelos velhos e pelos colegas);</p> <p>A compreensão de lugar público como patrimônio de todos, cujo zelo é dever de todos;</p> <p>A história das organizações indígenas;</p> <p>A vida de hoje em dia;</p> <p>A vida dos Antigos;</p> <p>A vida em comunidade;</p> <p>Ajuda mútua por meio de variadas formas, para resolver problemas presentes na comunidade;</p> <p>Conhecimento dos próprios direitos do aluno e os respectivos deveres;</p> <p>Economia capitalista e comunitária;</p> <p>Entrevistas e pesquisas com os anciãos sobre ética, justiça e paz;</p> <p>Estudo dos gêneros;</p> <p>Ética, valores culturais e respeito às coisas sagradas, aos mortos e à natureza;</p> <p>Instituições sociais: mudanças culturais dos povos;</p> <p>O respeito a todo ser humano independente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura;</p> <p>Organização da comunidade;</p> <p>Organização da sociedade envolvente e das comunidades indígenas;</p> <p>Planejamento familiar;</p> <p>Política indígena nas aldeias;</p> <p>Políticas indígenas nas comunidades indígenas e entre os povos;</p> <p>Princípios culturais: origem, identidade, o que somos e o que queremos;</p> <p>Resolução de situações-problemas conforme a etapa em que os educandos estão inseridos;</p> <p>Respeito à instituição escolar (furar fila, furto...)</p> <p>Respeito à religião e cultura e ao costume de cada povo;</p> <p>Respeito aos mais velhos conforme a tradição;</p> <p>Respeito às manifestações culturais e étnicas;</p> <p>Responsabilidades: direitos e deveres;</p>

continua

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
	<p>Solidariedade entre as comunidades e os povos;</p> <p>Trabalhos comunitários designados à escola (leitura, escrita, alimentação, etc.);</p> <p>Educação sexual, prevenção de doenças e gravidez indesejada;</p> <p>Noções de gráficos;</p> <p>O zelo pelo bom estado das dependências da Escola;</p> <p>Orientação sexual;</p> <p>Prevenção de acidentes: (tocar fogo na casa e/ou brincar com gilete ou coisas que possam machucar, etc.)</p>

## ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Diversidade Étnica e Cultural</b></p> <p>Atualmente vivem em território mato-grossense dezenas de sociedades indígenas e muitos outros grupos e pessoas oriundas de diversos estados e países. A escola indígena precisa saber lidar com tamanha diversidade cultural na sala de aula e fora dela. Para tanto, deve respeitar e valorizar as características étnicas e culturais dessas populações; trabalhar com temas como o conhecimento da história, língua, direitos e expectativa de cada povo e lutar contra o preconceito, a discriminação, a opressão e a intolerância e promover a solidariedade entre os povos, a cultura da paz da justiça e da igualdade entre todas as pessoas, povos e nações. Além disso, deve estar intimamente vinculada a todas as formas de expressão cultural da comunidade, como língua, rituais e artes (música, pintura, dança, etc.), dentre outras.</p>	<p>Iniciação à literatura indígena;</p> <p>Arte plumária: confecção de enfeites etc.;</p> <p>Artes: pinturas e desenhos; música, danças e artesanato, dramatização, teatro e cantos;</p> <p>Conceitos teóricos sobre educação física;</p> <p>Confecção de instrumentos musicais; ritos e artesanatos indígenas;</p> <p>Diversidade linguística e dialetais;</p> <p>Educação Física: jogos tradicionais, danças, brincadeiras e corridas;</p> <p>Esportes (teoria e prática);</p> <p>Festas, oferendas e culto ao sagrado;</p> <p>Gramática, ortografia, textualização (produção de texto, leitura e produção da língua indígena);</p> <p>Histórias de origem (vida dos antigos, diferentes cosmologias do grupo, história de outros povos e suas culturas);</p> <p>Influências linguísticas da sociedade envolvente nas sociedades indígenas;</p> <p>Iniciação à literatura indígena;</p> <p>Jogos-brincadeiras, brincadeiras e pinturas corporais tradicionais;</p> <p>Jogos educativos tradicionais;</p> <p>Jogos educativos matemáticos;</p> <p>Lidando com espaços e formas: maneiras distintas de conceber o espaço, nos diferentes povos indígenas;</p> <p>Língua materna (gramática específica de cada povo);</p> <p>Línguas estrangeiras (inglês, Espanhol, etc.);</p> <p>Meios de orientação;</p> <p>Mito do povo: produção de texto sobre a história do seu povo;</p> <p>Mitos e festas tradicionais;</p> <p>Noções de distância: longe e/ou perto na concepção cosmológica e social de cada povo;</p> <p>Pinturas corporais;</p> <p>Rituais e lugares sagrados;</p> <p>Variantes dos dialetos que existem no interior de cada grupo;</p> <p>Leis indígenas internas e externas;</p> <p>A origem dos mundos indígenas;</p> <p>Antropologia e direitos indígenas aplicados;</p> <p>Conceito de história (para que serve o estudo de história);</p> <p>Conceitos teóricos sobre a arte;</p> <p>Confecção de cartazes;</p> <p>Conhecimento da família e da comunidade;</p>

continua

<b>EIXO TEMÁTICO</b>	<b>SUGESTÕES DE CONTEÚDOS</b>
	<p>Dança, pluralidade cultural e diversidade cultural; Danças e músicas, pinturas corporais e enfeites; Enfeites culturais e adornos; Entes míticos da natureza; Espaço privado e comunitário; Filosofia e plano de vida de cada povo; Formas de organização social indígena; Introdução do milhar; Regras culturais; Rituais de passagem e confirmação; Tecnologias indígenas; As relações entre sociedade, natureza e astros; Cálculo mental; Conceito cultural e científico de Terra; Controle da natalidade; Controle de vacinas; Histórias dos números contadas por cada etnia envolvida; Medida do tempo, hora, dias da semana, mês e ano; Medidas tradicionais; O estudo do espaço e das formas: maneiras distintas de conceber o espaço, nos diferentes povos; O estudo das diferentes maneiras de contar, medir, pôr em ordem e classificar o mundo; O estudo dos números e as operações numéricas.</p>

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Planeta Terra, Ambiente e Biodiversidade</b></p> <p>O Planeta, seu ambiente e a sua biodiversidade são patrimônios fundamentais das sociedades humanas, portanto merecem todos os nossos cuidados. A Mãe Terra deve ser respeitada em todos os 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, como 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, o ambiente e a biodiversidade) e em seus aspectos mais amplos, verificando o modelo de ocupação e desenvolvimento regional, nacional e mundial.</p>	<p>Modos de preservação tradicional;</p> <p>Áreas Protegidas/Unidades de Conservação;</p> <p>Entes míticos da natureza;</p> <p>Espécies frutíferas nativas e a sua relação social (valores e atitudes, tarefas por gênero e idade, plantio e colheita, etc.);</p> <p>Utilização e conservação do espaço geográfico pelos diferentes povos indígenas;</p> <p>A relação Cultura e a Natureza no cotidiano;</p> <p>Águas (lençóis subterrâneos e geleiras);</p> <p>Aquecimento global;</p> <p>Bacias hidrográficas;</p> <p>Biodiversidade;</p> <p>Cadeia alimentar;</p> <p>Classificação das plantas tradicionais: frutíferas, silvestres, artesanais e medicinais;</p> <p>Classificação dos lixos: orgânico e inorgânico;</p> <p>Construir conceitos básicos associados a energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida;</p> <p>Cosmologias dos Povos Indígenas;</p> <p>Desequilíbrio e impacto ambiental;</p> <p>Ecossistemas;</p> <p>Energias alternativas;</p> <p>Fauna e flora regional;</p> <p>Insetos (nome, tipos de inseto, etc.);</p> <p>Levantamento das sementes nativas e suas origens míticas;</p> <p>Manejos tradicionais dos recursos naturais: sementes de espécies nativas, animais, águas;</p> <p>Noção de atividades degradantes;</p> <p>Os ecossistemas e suas concepções míticas e a relação com a sabedoria tradicional;</p> <p>Paisagens naturais e culturais (locais sagrados e lugares antigos de moradia);</p> <p>Poluição da água, do ar e do solo;</p> <p>Preservação do meio ambiente; médias concretas na escola;</p> <p>Preservação dos alimentos tradicionais nativos;</p> <p>Produção e destino do lixo;</p> <p>Resgate dos animais em extinção;</p> <p>Tipos de solo;</p> <p>Trabalho com ábaco.</p>

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Terras, Organizações e Direitos Indígenas</b></p> <p>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 previstos na Constituição Federal e é adotado pelas sociedades indígenas como estratégias 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, a demarcação, o uso e a conservação das terras indígenas e as suas formas de organização e de representação, por se tratarem de temas fundamentais para a construção sua da autonomia, liberdade e cidadania.</p>	<p>Bilhete, carta, poesia e código de rádio;</p> <p>Debate sobre demarcação de território;</p> <p>Debate sobre terras indígenas;</p> <p>Desenvolvimento de pequenos textos sobre direitos indígenas;</p> <p>Orientação espacial (mapa mental das aldeias, lugares, distância, lado, frente e atrás);</p> <p>Representação cartográfica das aldeias (legenda e símbolos);</p> <p>Estatuto do índio;</p> <p>Limites territoriais;</p> <p>A história da demarcação das terras indígenas;</p> <p>A história das lutas dos povos indígenas pela terra;</p> <p>A história das organizações indígenas;</p> <p>A história do movimento indígena (lutas de suas lideranças e conquistas);</p> <p>A importância da merenda escolar descentralizada (recurso direto para a Escola comprar a merenda na própria comunidade).</p> <p>A organização social e política;</p> <p>A união das organizações indígenas na reivindicação de seus direitos constitucionais;</p> <p>Antropologia e direitos indígenas aplicados;</p> <p>Apropriação, utilização e conservação do espaço geográfico pelos diferentes povos indígenas;</p> <p>Assoreamento à comunidade;</p> <p>Autonomia indígena;</p> <p>Cidadania e direitos indígenas;</p> <p>Demarcação de território;</p> <p>Elaboração de pequenos projetos de manejo sustentável;</p> <p>Entrevistas e pesquisas com lideranças sobre territórios tradicionais;</p> <p>Estudo da legislação indígena;</p> <p>Fomentar a prática do intercâmbio cultural entre as escolas indígenas e não-indígenas;</p> <p>Formas de ocupação atual do entorno das terras indígenas;</p> <p>Hierarquia legislativa: (leis maiores e menores);</p> <p>Localização do território indígena e limites no município e Estado;</p> <p>Mapa da aldeia (levantamento das coisas que existem na aldeia e fora dela);</p> <p>Mapa da região mais próxima da aldeia: roça, estrada, lagoa, desenhar e fazer legenda;</p> <p>Mapa do Brasil;</p>

continua

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
	<p>Mapa do território indígena;</p> <p>Marcos de ocupações antigas;</p> <p>Mobilização para demarcação das terras indígenas;</p> <p>Movimentos indígenas (para a garantia dos seus direitos);</p> <p>O papel do movimento indígena na conquista dos direitos. (lutas de suas lideranças e conquistas);</p> <p>Organização social e política indígena;</p> <p>Organização, associação e movimentos indígenas;</p> <p>Organizações não-tradicionais nas aldeias;</p> <p>Os direitos coletivos e relativos aos povos indígenas;</p> <p>Territorialidade como afirmação étnica;</p> <p>Território: direitos territoriais e gestão territorial;</p> <p>Uso e conservação do território;</p> <p>Ambiente: impactos, conflitos e trabalho;</p> <p>Bacias hidrográficas;</p> <p>Conflitos ambientais;</p> <p>Desmatamento, queimada e retirada de madeira;</p> <p>Estatística populacional indígena;</p> <p>Estudos do território indígena: animais, vegetação e seres vivos e não vivos;</p> <p>Medidas concretas para a preservação do território indígena;</p> <p>O desmatamento e suas consequências;</p> <p>Recursos hidrográficos;</p> <p>Recursos naturais;</p> <p>Reflorestamento (frutíferas e outras espécies);</p> <p>Terra (identificação de terras-limites e seu entorno, ocupação, identidade, cultura e língua).</p>

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Segurança Alimentar, Trabalho e Autossustentação.</b></p> <p>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, agregação de valor em produtos naturais e artesanais, comercial e manipulação de valores, gestão política, econômica e financeira, dentre outras. Para tanto, cada comunidade verificará suas necessidades específicas e dirigirá ações curriculares no sentido de supri-las e ou de buscar alternativas para seu equacionamento.</p>	<p>Debate sobre trabalho, renda e sustento;</p> <p>Diálogos em língua indígena sobre temas alimentação, trabalho e renda;</p> <p>Leitura de manuais de instrução;</p> <p>A história das lutas dos povos indígenas pela terra;</p> <p>A importância da revitalização do artesanato como forma da manutenção da cultura e da autossustentabilidade;</p> <p>A importância do trabalho tradicional indígena no fortalecimento das relações sociais das aldeias;</p> <p>Apropriação, utilização e conservação do espaço geográfico pelos diferentes povos indígenas;</p> <p>Assoreamento à comunidade;</p> <p>Autonomia indígena;</p> <p>Discutir o tema dos profissionais indígenas assalariados nas aldeias. (interferências culturais e benefícios);</p> <p>Economia da comunidade: comercialização;</p> <p>Elaboração de pequenos projetos de manejo sustentável;</p> <p>Influência da sociedade envolvente no modo de vida sociedade indígena;</p> <p>Políticas públicas para populações indígenas;</p> <p>Queimadas, fiscalização e desmatamento;</p> <p>Sistema monetário e justiça social;</p> <p>Revitalização do artesanato como forma de autossustento;</p> <p>Trabalho e autossustentação;</p> <p>A importância da merenda escolar descentralizada (recurso direto para a Escola comprar a merenda na própria comunidade);</p> <p>A roça tradicional como produção alimentar e sustentabilidade social e econômica;</p> <p>Ambiente: impactos, conflitos e trabalho;</p> <p>Construção de tabelas e gráficos;</p> <p>Construir conceitos básicos associados a energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida;</p> <p>Desmatamento, queimada e retirada de madeira;</p> <p>Estudo sobre cooperativismo: para a segurança alimentar, trabalho e sustentação;</p> <p>Extrativismo vegetal;</p> <p>Importância da revitalização do artesanato como forma da manutenção da cultura e da autossustentabilidade;</p> <p>Manejo dos recursos naturais, solo e água;</p> <p>Manejo tradicional da fauna e flora;</p> <p>Manejos tradicionais das sementes;</p> <p>Medida de comprimento utilizadas no dia a dia;</p>

continua

<b>EIXO TEMÁTICO</b>	<b>SUGESTÕES DE CONTEÚDOS</b>
	<p>Método de queimar a roça; Os números e suas relações nas diversas operações do dia a dia; Projetos societários sustentáveis; Sistema monetário brasileiro: história do dinheiro; Uso de calculadora; Migração (deslocamentos temporais e permanentes); Migração (relação comunidade/espço).</p>

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Educação para Saúde</b></p> <p>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 e os órgãos de atendimento à saúde 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 relacionados à sexualidade, DSTs e alcoolismo têm sido sempre objetos de grande preocupação nas comunidades indígenas de Mato Grosso.</p>	<p>Debate sobre saúde indígena;</p> <p>Diálogos em língua indígena sobre o tema da saúde indígena;</p> <p>Oficinas e seminários, para apresentar o efeito do álcool no organismo;</p> <p>Problemas da obesidade;</p> <p>Produção de histórias em quadrinhos;</p> <p>Receitas culinárias tradicionais;</p> <p>Seminários, debates e consultas bibliográficas sobre temas da saúde;</p> <p>Sensibilização e prevenção sobre drogas lícitas e ilícitas;</p> <p>A importância do alimento tradicional;</p> <p>Competições e jogos;</p> <p>Conscientização sobre o uso de bebida alcoólica e o tabagismo;</p> <p>Saúde mental (o respeito nas relações com a natureza e o mundo dos espíritos);</p> <p>Educação sexual, DSTs e AIDS envolvendo as participação dos AIS;</p> <p>Concepção da saúde e doenças e suas relações com a natureza;</p> <p>Educação sexual, prevenção de doenças e gravidez indesejada;</p> <p>A história das ervas medicinais e suas regras de uso (dietas, resguardos e alimentação de acordo com o gênero);</p> <p>Alimentação do dia a dia: efeitos dos alimentos industrializados;</p> <p>Alimentação tradicional, comidas típicas;</p> <p>As consequências do uso em excesso dos alimentos industrializados;</p> <p>Características e utilização de ervas medicinais;</p> <p>Compra de produtos tradicionais para merenda escolar;</p> <p>Confecção de cartazes;</p> <p>Construção de tabelas e gráficos;</p> <p>Consumo de alimentos industrializado e natural;</p> <p>Consumo e produção de lixo;</p> <p>Cuidado com o preparo dos alimentos;</p> <p>Desnutrição de crianças, jovens e adultos;</p> <p>Doenças sexualmente transmissíveis (DSTs);</p> <p>Estudo sobre cooperativismo: para a segurança alimentar, trabalho e sustentação;</p> <p>História do uso das ervas medicinais pelos especialistas tradicionais;</p> <p>Leitura e interpretação de bulas de medicamentos farmacêuticos;</p> <p>Lixo (tipos de lixo sólido, líquido e perigoso);</p> <p>Lixo e suas consequências;</p> <p>Medicina tradicional;</p> <p>Medicinas tradicionais;</p>

continua

<b>EIXO TEMÁTICO</b>	<b>SUGESTÕES DE CONTEÚDOS</b>
	Meio ambiente e saúde; Período de gravidez e resguardo; Plantas medicinais e suas utilizações; Saúde e ambiente: impactos e conflitos; Seres vivos e sua relação com o meio ambiente e a saúde; Valorização das ervas medicinais.

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p><b>Ética, Justiça, Solidariedade e Paz</b></p> <p>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 e hospitalidade e o 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 intercâmbio, solidariedade e respeito mútuo.</p>	<p>Bilhete, carta, poesia e código de rádio;</p> <p>Construção de pequenos textos sobre temas indígenas;</p> <p>Debate sobre ética e justiça indígena;</p> <p>Ética, valores culturais e respeito às coisas sagradas, aos mortos e à natureza;</p> <p>Fomentar a prática do intercâmbio cultural entre as escolas indígenas e não-indígenas;</p> <p>Leitura e escrita de letras de músicas, contos, mitos, teatro, versos, poemas e cartazes;</p> <p>A importância do papel do pajé nas relações de equilíbrio entre natureza, homem e entidades espirituais;</p> <p>Respeito aos mais velhos conforme a tradição;</p> <p>Respeito às formas de organização tradicional e não-tradicional;</p> <p>Respeito às manifestações culturais e étnicas;</p> <p>A compreensão de lugar público como patrimônio de todos, cujo zelo é dever de todos;</p> <p>A história do movimento indígena (lutas de suas lideranças e conquistas);</p> <p>A vida de hoje em dia;</p> <p>A vida dos Antigos;</p> <p>A vida em comunidade;</p> <p>Ajuda mútua por meio de variadas formas, para resolver problemas presentes na comunidade;</p> <p>As leis tradicionais;</p> <p>Assoreamento à comunidade;</p> <p>Conhecimento dos próprios direitos do aluno e os respectivos deveres;</p> <p>Economia capitalista e comunitária;</p> <p>Entrevistas e pesquisas com os anciãos sobre ética, justiça e paz;</p> <p>Estudo dos gêneros;</p> <p>Ética, valores culturais e respeito às coisas sagradas, aos mortos e à natureza;</p> <p>Instituições sociais;</p> <p>Liberdade, direitos e deveres;</p> <p>Mudanças culturais dos povos;</p> <p>Mudanças e transformações do antes e dos dias atuais;</p> <p>O respeito a todo ser humano independente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura;</p> <p>Organização da comunidade;</p> <p>Organização da sociedade envolvente e das comunidades indígenas;</p> <p>Planejamento familiar;</p>

continua

EIXO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
	<p>Política indígena nas aldeias;</p> <p>Políticas indígenas nas comunidades Indígenas e entre os povos;</p> <p>Princípios culturais: origem, identidade, o que somos e o que queremos;</p> <p>Resolução de situações-problemas conforme a etapa em que os educandos estão inseridos;</p> <p>Respeito à religião e cultura e ao costume de cada povo;</p> <p>Responsabilidades: direitos e deveres;</p> <p>Solidariedade entre as comunidades e os povos;</p> <p>Trabalhos comunitários designados à escola (leitura, escrita, alimentação, etc.);</p> <p>Discutir o tema dos profissionais indígenas assalariados nas aldeias (interferências culturais e benefícios);</p> <p>Noções de gráficos;</p> <p>Orientação sexual.</p>

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

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

BATALLA, Guillermo Bonfil. **Pensar nuestra cultura**. Ciudad de México: Alianza Editorial, 1992.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 – Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. S. Paulo: Paz e Terra, 2000.

CEI/MT, Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso. **Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Seduc, 1997.

GRUPIONE, Luiz Donisete Benzi. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação**. MEC, 2001.

LÜCK, Heloísa. Perspectiva da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, nº 72, vol. 17, jun. Brasília: INEP. 2000.

MATO GROSSO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Cuiabá: SEDUC, 1997.

MATO GROSSO. **Linhas políticas da gestão escolar do sistema estadual de ensino**. Cuiabá: SEDUC, 2002.

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

MEC. **Plano decenal de educação para todos - 1993-2003**. Brasília: MEC, 1994.

MEC. **Políticas de ensino médio para os povos indígenas**. Brasília: SEMT/MEC, 2003.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1999.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de formação em educação escolar indígena para técnicos governamentais**. Brasília: MEC, 2001.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

MENDONÇA, T. F. e SOUZA, L. L. Histórico da educação escolar indígena na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, MT: v. 7. Nº 12. EdUFMT, 1998.

MORIM, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

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, Juarez de (org.). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1995.

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.

PAULA, Eunice Dias. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Educação Indígena**. Campinas, SP: Caderno C EDES nº 49. Unicamp, 2000.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

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.

SEDUC. **A construção coletiva de uma política de educação escolar indígena para Mato Grosso** (versão preliminar). Cuiabá: SEDUC/CAIEMT/CEI/MT, 2001.

SEDUC. **Projeto Tucum: programa de formação de professores indígenas para o magistério**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 1995.

SEDUC/CAIEMT/CEIMT. **Diagnóstico da realidade escolar indígena de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 2001.

SEDUC. **Novas perspectivas para o ensino médio**. Cuiabá: SEDUC, 1998.

SILVA, Aracy L. e GUPIONI, Luís D. B. (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais**. Quito-Ecuador: ABYA – YALA, 1998.

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

UNEMAT. **Faculdade indígena intercultural**. Barra do Bugres: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2009.





IMPRESSÃO:

