

## AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NO ESTADO DE MATO GROSSO E A ESCOLA ORGANIZADA POR CICLOS

### LAS ORIENTACIONES CURRICULARES EN EL ESTADO DE MATO GROSSO Y LA ESCUELA ORGANIZADA POR CICLOS

Kelly Katia Damasceno<sup>1</sup>Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo analisar a maneira como a proposta curricular na rede estadual mato-grossense se vincula à política de organização do trabalho pedagógico a partir dos ciclos de formação humana. São empregados os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, isto é, toma-se como referência pedagógica fundamental o princípio da humanização, entendido como assimilação dos elementos clássicos da cultura humana. Os dados apresentados provêm da análise documental das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OC) e das respostas de 31 (trinta e um) professores que responderam a um questionário aplicado em agosto de 2017, em quatro (04) escolas da rede estadual de educação, no município de Cuiabá/MT. A partir desse levantamento, procurou-se analisar os aspectos conceituais relevantes da proposta curricular, indagando-se sobre sua vinculação à promoção da humanização, via ação intencional voltada à assimilação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, efetiva forma de compromisso político que se entende que deve estar presente na escola organizada por ciclos de formação humana. A partir do estudo realizado, foi possível desvelar algumas fragilidades acerca da consistência do documento oficial de referência curricular do Estado de Mato Grosso e dos vínculos com a prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Organização do trabalho pedagógico. Currículo. Ciclos de formação. Pedagogia histórico-crítica.

**RESUMEN:** Este artículo tiene por objetivo analizar la manera como la propuesta curricular en la red estadual de Mato Grosso se vincula a la política de organización del trabajo pedagógico a partir de los ciclos de formación humana. Se emplean los fundamentos de la pedagogía histórico-crítica, es decir, se toma como referencia pedagógica fundamental el principio de la humanización, entendido como asimilación de los elementos clásicos de la cultura humana. Los datos presentados provienen del análisis documental de las Directrices Curriculares del Estado de Mato Grosso (OC) y de las respuestas de 31 (treinta y uno) profesores que respondieron a un cuestionario aplicado en agosto de 2017, en cuatro (04) escuelas de la red estadual de en el municipio de Cuiabá / MT. A partir de ese levantamiento, se buscó analizar los aspectos conceptuales relevantes de la propuesta curricular, indagándose sobre su vinculación a la promoción de la humanización, vía acción intencional orientada a la asimilación de los conocimientos científicos, artísticos y filosóficos, efectiva forma de compromiso político que se entiende que debe estar presente en la escuela organizada por ciclos de formación humana. A partir del estudio realizado, fue posible desvelar algunas debilidades acerca de la consistencia del documento oficial de referencia curricular del Estado de Mato Grosso y de los vínculos con la práctica pedagógica.

**Palabras-clave:** Organización del trabajo pedagógico. Currículum. Ciclos de formación. Pedagogía histórico-crítica.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará e Professora Titular - Efetiva da Secretaria de Estado de Educação.. E-mail: <[kkdamasceno@hotmail.com](mailto:kkdamasceno@hotmail.com)>. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-8485-9925>>.

<sup>2</sup> Doutor em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Professor Titular da Universidade Federal do Pará. E-mail: <[ferreira@ufpa.br](mailto:ferreira@ufpa.br)>. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-1493-7171>>

## 1 INTRODUÇÃO

São recorrentes as discussões (e ações daí decorrentes), no campo educacional, acerca da organização do trabalho pedagógico, assumindo centralidade em tais discussões as questões teórico-metodológicas da relação professor-aluno, papel do conhecimento e do currículo, para que o direito à aprendizagem seja garantido.

A proposta de uma organização escolar com componentes distintos dos tradicionalmente empregados gera ainda mais controvérsias, como ocorre no contexto escolar mato-grossense, a partir da implementação da proposta de organização por *ciclos de formação*<sup>3</sup>, ocorrida a partir de 2000 com a denominação de ciclos de aprendizagem.

Efetivamente, tal implementação requer, além do aporte de recursos adequados, uma reorientação, por parte dos diversos profissionais envolvidos, no que diz respeito a um conjunto de premissas, dentre as quais o currículo escolar e seus desdobramentos nas diversas dimensões da ação pedagógica, em especial, ao binômio objetivos/ avaliação da aprendizagem.

Este artigo é parte de um estudo mais abrangente sobre a política de organização por ciclos de formação na rede escolar mato-grossense, e tem como objetivo analisar de que maneira a proposta curricular vigente na referida rede serve de elemento estruturante da implementação dos ciclos de formação. Serão tomadas como base empírica as formulações presentes nos documentos oficiais e as representações<sup>4</sup> que os professores possuem da referida política e das decorrentes alterações no trabalho pedagógico. A inclusão da análise da representação dos professores é crucial neste estudo, a partir do entendimento de que estes são os sujeitos diretamente ligados à efetivação da proposta curricular por ciclos, sendo momentos imprescindíveis da efetivação (ou não) da proposta oficial a reflexão sobre a mesma, o planejamento e encaminhamento das ações pedagógicas na sua concretude.

O referencial teórico-metodológico aqui adotado é o materialismo histórico e dialético e, em termos pedagógicos, a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013a; Duarte, 2001). Assim, na elaboração do conhecimento parte-se da “representação caótica do todo” (MARX, 2008) e pela mediação da análise, busca-se o retorno ao objeto investigado, porém em uma apreensão sintética, enriquecida pelo conhecimento das múltiplas determinações desse objeto. Em termos de procedimentos metodológicos, foi realizada análise documental das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OC) – Caderno Concepções, publicadas em 2010, e das respostas de 31 (trinta e um) questionários aplicados em agosto de 2017, em quatro (04) escolas da rede estadual de educação, no município de Cuiabá. Para escolha das escolas pesquisadas o critério utilizado foi à oferta do 3º ciclo do Ensino Fundamental e que houvesse a concordância voluntária dos professores em participar da pesquisa. Elegeu-se uma escola de cada região geográfica do município, ou seja, Norte, Sul, Leste e Oeste.

O questionário para coleta de dados teve como objetivo delinear o perfil geral e formativo dos professores participantes da pesquisa, bem como sistematizar informações sobre a organização escolar por ciclos na rede estadual de educação de Mato Grosso. Sendo organizado a partir de cinco itens, a

<sup>3</sup> Em sentido geral, a organização por ciclos estabelece uma maneira de tratar a relação entre aprendizagem, avaliação e periodização escolar de forma distinta do tradicional sistema seriado. Propõe-se, assim, a atingir uma melhor adequação às particularidades do desenvolvimento de cada aluno, sendo que um aspecto central reside na não retenção do aluno em cada ano/série por conta de um (suposto) déficit de aprendizagem verificado na avaliação. Procura, portanto favorecer a formação dos estudantes, intervindo na questão do acesso e permanência na escola.

<sup>4</sup> Representações no sentido do método marxista, isto é, como a apreensão fenomênica de um dado objeto, ou ainda, a “representação caótica do todo” (MARX, 2008).

saber: 1) Identificação do (a) professor (a); 2) Formação acadêmica; 3) Experiência profissional; 4) Organização escolar por ciclos (formação e representação dos professores sobre a organização); 5) Organização do trabalho pedagógico.

Serão apresentadas, primeiramente, as concepções de currículo e organização do trabalho pedagógico com base na referência teórica assumida neste estudo. Na seção seguinte, serão considerados os vínculos das orientações curriculares com a proposta de organização escolar por ciclos de formação humana. Na sequência, serão analisados os principais impactos a partir das orientações curriculares, segundo os participantes. A última seção apresentará as considerações finais, buscando-se articular a análise do documento oficial curricular do Estado e a representação dos participantes da pesquisa a partir dos instrumentos de coleta de dados.

## 2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO: referências conceituais

Nas décadas de 60 e 70, educadores brasileiros, ao se voltarem aos estudos das questões curriculares, foram influenciados por correntes da sociologia do currículo de base neomarxistas (MALANCHEN, 2014), oriundas da França, da Inglaterra e dos E.U.A. Essas correntes procuravam demonstrar que o currículo, constituído por tópicos e atividades dos livros didáticos orientados a partir de conteúdos prescritos, assumiam papel reprodutor da estrutura produtiva e da concepção de mundo.

Um dos importantes nomes que realiza a crítica do aspecto reprodutor da educação escolar, o que inclui a questão curricular, é Louis Althusser um dos precursores em articular educação e ideologia como elemento da manutenção da sociedade de classes. Tal articulação tornou-se o núcleo das teorias críticas sobre currículo. Segundo Malanchen (2014), Althusser “afirmou que o capital precisa da reprodução da ideologia dominante para reproduzir as relações capitalistas de produção” (p.68). Trata-se, portanto, da reprodução dos interesses da classe hegemônica no capitalismo, a classe burguesa, e, por conseguinte, coloca-se o vínculo entre currículo e relação de poder nesses termos. Assim, nessa perspectiva, o currículo reproduzia as diferenças entre as classes sociais, constituindo um modelo educacional excludente e conservador.

O ideário das correntes curriculares, disseminado de diferentes maneiras no contexto educacional brasileiro cooperou para que se fortalecesse no senso comum pedagógico, além dessa convicção do caráter reprodutor, a concepção de que o currículo escolar são *todas as atividades realizadas na escola*, ou ainda, *todas as relações em um tempo-espaço escolar*. Tal concepção possibilita a ampliação do conflito acerca da identidade da escola na sociedade, isto é, da questão *para que existe a escola?*

Se a escola, por outro lado, for concebida, como se dá na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, como local privilegiado (mais desenvolvido historicamente) para a aquisição dos conhecimentos sistematizados, então, o currículo escolar deve, como ponto essencial, compreender (e, portanto, orientar para) o ensino dos conteúdos fundamentais para o gênero humano, a saber: conhecimentos da língua materna (ler e escrever), as bases matemáticas e das ciências naturais e sociais, e conhecimentos artísticos e filosóficos.

Entretanto, o que ocorre nas concepções hegemônicas, em nome da diversidade de elementos ligados à *vida* (na realidade, à vida cotidiana) é a inclusão de uma grande variedade de conteúdos oriundos do senso comum, disputando o tempo escolar com o conhecimento científico. Dessa maneira, são secundarizados os conteúdos imprescindíveis à formação humana, e que conferem razão de ser à escola, tomados a partir da noção de *clássico* (SAVIANI, 2013a). Para este autor, tal concepção, tão difundida, sobre currículo escolar acaba por produzir a indiferenciação entre o essencial e o acessório, e, por essa via, a descaracterização do trabalho escolar, já que o tempo a ser empregado no processo de transmissão-assimilação dos conteúdos essenciais é comprometido; isto, é, perde-se de vista “a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”

(SAVIANI, 2013a p.15). Nos marcos da pedagogia histórico-crítica, o currículo é concebido como a organização do “conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” e a decorrência dessa concepção é compreender-se a ação pedagógica como “uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (2013a, p.17).

Seguindo esse marco teórico, Malanchen (2014) sustenta que “os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos devem ser o elemento central de referência para a organização do trabalho pedagógico” (p.183), tendo-se em vista a superação dialética, isto é, por incorporação, do conhecimento do senso comum em direção às formas elaboradas do seu núcleo válido.

Outra questão decorrente da degradação da concepção de currículo, no que diz respeito à centralidade dos conhecimentos sistematizados, é que a especificidade da escola passa a ser disputada por diferentes atividades profissionais (SAVIANI, 2013a), dentre elas, as de nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos etc. Desse modo, desloca-se o sentido de democratização especificamente pedagógico, secundarizando-se o papel específico da escola nesse processo.

Vale ressaltar que o currículo escolar origina-se de uma concepção de escola que se pretende construir, imbricado a determinada concepção de sociedade, de ser humano; dessa maneira, o currículo não é neutro. Ao contrário, existem sempre grupos, na maioria das vezes antagônicos, debatendo quais as diretrizes ou modelos curriculares que estarão mais visivelmente presentes nas políticas públicas, nos documentos oficiais, nos planos anuais docentes, enfim, em dimensões pertencentes a organização do trabalho pedagógico. Assim, o currículo é pensado, elaborado e projetado por grupos, a partir de sua concepção de mundo, logo, vincula-se a interesses de classe e carrega consigo o elemento da disputa entre tais interesses.

Deve-se acrescentar, entretanto, que a atividade da escola não está garantida somente pela existência do saber sistematizado, conforme lembra Saviani,

É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. [...] Tendo claro que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem. (2013a, p.17)

Faz-se necessário, portanto, que a organização do trabalho pedagógico (OTP) seja capaz de articular a finalidade bem estabelecida de aquisição do saber escolar com os diversos elementos capazes de garantir a sua assimilação, visando seu domínio. Aqui, vale citar a elaboração de Freitas (1995) acerca dos dois níveis da OTP, a saber: como *trabalho pedagógico*, desenvolvido, predominantemente, em sala de aula; e como *organização global* do trabalho pedagógico, como projeto pedagógico da escola.

Em ambos os níveis, envolvendo-se ainda os aspectos da própria didática, uma categoria que assume centralidade é a *avaliação*, conforme caracterização feita por Freitas (1995) na obra *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Trata-se, efetivamente, de *elemento mediador* crucial, por seu papel no diagnóstico e reorientação do trabalho pedagógico.

### **3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO POR CICLOS DE FORMAÇÃO EM MATO GROSSO E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES**

A organização do trabalho pedagógico, no Estado do Mato Grosso, a partir do ano de 2010, orienta-se pela concepção de *ciclos de formação humana assim organizados (de forma articulada à concepção de ensino fundamental de 9 anos): 1º Ciclo – 6 a 8 anos; 2º Ciclo – 9 a 11 anos; e 3º Ciclo – 12 a 14*

anos. A proposta dessa organização tem como um dos documentos de referência as *Orientações Curriculares do Estado do Mato Grosso* (MATO GROSSO, 2010a). Quanto à concepção de currículo, este documento o qualifica como uma construção de conhecimentos voltada para a formação humana resultante de uma mediação sócio-histórica e cultural. O documento trata também de orientar os profissionais que atuam no ensino fundamental no planejamento da organização do trabalho pedagógico (no âmbito da escola e particularmente na sala de aula).

Segundo essas *Orientações Curriculares* (OC), o trabalho pedagógico deve ser guiado por dois mecanismos primordiais para captura das questões concretas da comunidade: a *investigação sócioantropológica* e o *complexo temático*.

A investigação sócioantropológica é concebida da seguinte maneira: parte-se das narrativas da população, na busca de elementos da dinâmica comunitária, do circuito religioso e cultural, dos hábitos de lazer, de suas lutas, vitórias e frustrações. Isto é, parte-se dos elementos presentes na vida cotidiana comunitária, captadas pelo senso comum, propondo-se que o levantamento dos dados seja sistematizado e discutido com a própria comunidade, visando-se à identificação de aspectos relevantes a serem ensinados nas diversas áreas do conhecimento, segundo os quais o ensino será organizado. (MATO GROSSO, 2010a)

Ainda conforme as *Orientações Curriculares*, a investigação sócioantropológica é uma *ação metodológica* imbricada à lógica interna de apreensão da realidade, a qual não prescinde do senso comum para a construção do conhecimento, pressupondo uma concepção de realidade referenciada na *filosofia da práxis* (ibid.). Cabe notar que o método marxiano do conhecimento, conforme aqui já caracterizado em suas linhas gerais, não despreza os elementos empíricos; contudo, não o absorve como a realidade em si; antes, entende-os como o nível fenomênico, do qual se parte para a busca da compreensão concreta do real.

O *complexo temático* é definido no documento estadual como sendo a ferramenta para organizar o ensino a partir dos elementos levantados. Busca a apreensão da totalidade e das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social, na perspectiva da investigação sócioantropológica.

Gorodict e Souza (2004) estão entre os autores presentes no documento oficial aqui analisado, e que caracterizam o complexo temático,

[...] por fazer-se produção coletiva, respeitadas as especificidades locais e regionais, por ser significativo para toda uma comunidade, por apontar situações-problema para seus atores, por propor-se gerador de ação, por ajudar o aluno a compreender a realidade atual, por respeitar os sujeitos que na escola e na sociedade interagem e por ser representativo de uma dada leitura do real (GORODICT; SOUZA, 2004, p.8).

Outro autor citado no documento, que busca definir a vinculação desse conceito com a organização curricular, Rocha (1996, p. 87) afirma que o complexo temático, além de viabilizar a percepção e a compreensão da realidade, “explicita a visão de mundo em que se encontram todos os envolvidos em torno de um objeto de estudo e evidencia as relações existentes entre o saber e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática”.

Dessa maneira, são tomadas como referências à construção do currículo na propositura da formação humana “fontes filosóficas, sócioantropológicas, epistemológicas e sociopsicopedagógicas

para identificar o conteúdo formativo com o sujeito do educando<sup>5</sup>". (MATO GROSSO, 2010a, p.51). Numa tentativa de articulação entre a construção do conhecimento às experiências de vida do educando.

Por outro lado, com base em Pistrak (2011), o documento de orientação curricular, afirma caber à escola fornecer um ensino que possibilite ao educando a capacidade de compreensão crítica e dialética da realidade, na qual temas e fenômenos estudados estão articulados entre si e com a realidade macrossocial (perspectiva da totalidade). Com isso, os educandos serão capazes de apreender a realidade, intervindo conscientemente no mundo social e cultural no qual estão inseridos. Ainda segundo as referidas orientações para a rede pública mato-grossense, a proposta de organização do ensino a partir do complexo temático dar-se-á nos aspectos significativos das disciplinas conforme a finalidade da escola, sendo as fontes das diretrizes curriculares quatro etapas, a saber: a) escolha de questões-problemas a serem trabalhadas; b) eleição na comunidade do foco do complexo; c) conceitos que comporão o campo conceitual; d) organização de atividades para cada ciclo.

Cumprir notar, desde já, que o documento cita um conjunto de princípios que são sustentados pela perspectiva revolucionária de educação, como a apreensão da realidade em perspectiva da totalidade e orientada para a sua transformação. Porém, pelo menos como hipótese para novos aprofundamentos, transparece certo grau de ecletismo, que aponta, por exemplo, para uma perspectiva de autonomia que se afasta do núcleo da pedagogia histórico-crítica por não considerar devidamente a dialética autonomia/heteronomia (SAVIANI, 2013b), que põe em relevo a heteronomia como elemento que, em diversos processos educativos, contribui para a construção da autonomia.

Retomando-se a análise do documento, o ensino por complexo prevê a formulação de questões e hipóteses, escolhendo-se um fenômeno e relacionando-o com conceitos cujas dimensões socioculturais possam melhor expressar as totalidades e as questões captadas na realidade social adotada.

Como elemento-chave da proposta de organização do trabalho pedagógico por ciclos de formação humana está a participação e a construção dos conhecimentos tendo em vista a apreensão e desdobramentos da realidade cotidiana nos espaços e tempos escolares, sendo um ponto a ser destacado, nos fundamentos das orientações curriculares, o esforço na abordagem interdisciplinar entre as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Tais áreas de conhecimento são constituídas por disciplinas afins, em termos de princípios, conceitos e modelos explicativos sobre aspectos do mundo, que são desdobrados em objetos de estudo. Nomeadamente, a área de *Linguagem* é constituída por Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Língua Portuguesa; a de *Ciências Humanas* constitui-se por Filosofia, Geografia, História e Sociologia; e *Ciências da Natureza*, por Ciências (Ensino Fundamental), Biologia, Química e Física (Ensino Médio) e Matemática.

As citadas áreas de conhecimento são organizadas nas Orientações Curriculares a partir dos eixos estruturantes: Conhecimento, Trabalho e Cultura. Busca-se, assim, a formação de sujeitos com capacidade produtiva articulada às capacidades de pensar e de relacionar-se com os demais sujeitos sociais.

O *Conhecimento* é entendido como resultado das relações entre o ser humano e as relações sociais por meio da atividade humana. O ponto de partida é a atividade prática em todas as instâncias

---

<sup>5</sup> O termo *educando* é adotado pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso. Desse modo, neste texto optou-se por utilizar os dois termos: aluno e educando.

sociais, a partir da qual se apreende, compreende e transforma as circunstâncias, ao mesmo tempo em que se é transformado no processo.

*Trabalho*<sup>6</sup> é compreendido como práxis humana e não apenas como atividade produtiva. Práxis humana entendida como o conjunto das ações materiais e espirituais que os seres humanos, individual e coletivamente, estabelecem para construir suas condições de existência (KUENZER, 2000). Ainda, para a referida autora, também citada no documento aqui analisado, o trabalho como princípio educativo articula: educação e sociedade; trabalho, ciência, cultura e tecnologia; teoria e prática; parte e totalidade.

Quanto ao eixo estruturante *Cultura* nas OC, não há uma definição específica do termo; entretanto, busca-se nas orientações uma compreensão a partir da perspectiva vigotskiana. Assim, cultura é compreendido como responsável por fornecer aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação e suas significações, que se convertem em organizadores do pensamento, instrumentos aptos para representar a realidade. (VIGOTSKY<sup>7</sup>, 1998).

Com base nos três eixos estruturantes, cada área de conhecimento prevê os eixos articuladores, as capacidades e os descritores. Os eixos articuladores são construídos a partir de cada fase do ciclo vital humano (infância; pré-adolescência e adolescência). Busca-se contemplar as identidades de classe, etnia, gênero e território, nas quais são constituídas as referidas fases, por valores e conhecimentos produzidos nos contextos de vivências mediadas pela linguagem, nas relações estabelecidas socioculturalmente. Tais eixos articuladores devem contemplar a interação entre as áreas, possibilitando-se a discussão e reorganização ou adaptação de acordo com a realidade para assegurar que os conhecimentos sejam contextualizados, problematizados e ampliados para que ocorra o desenvolvimento das capacidades. Consideram a *realidade local*, com o objetivo de assegurar a assimilação de saberes contextualizados e problematizados, que possibilitem a construção de capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais pelos educandos, durante o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo ainda com as Orientações Curriculares (MATO GROSSO, 2010a), a opção por *desenvolvimento das capacidades* justifica-se numa perspectiva vigotskiana, a qual

[...] refere-se ao conhecimento e aplicação de estratégias e técnicas apropriadas, relacionadas aos conteúdos aprendidos, que o aluno busca, em suas experiências anteriores, para analisar e resolver novos problemas. (MATO GROSSO, 2010b, p. 23)

Assim, as ações teórico-práticas são estabelecidas (e empreendidas) nas relações entre sujeitos e os objetos do conhecimento (situações, fatos, fenômenos), por meio da linguagem, uma vez que as funções do psiquismo humano (incluindo-se as cognitivas) são constituídas mediante a internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar informações.

As Orientações Curriculares adotam ainda, em cada área de conhecimento, além dos eixos articuladores e as capacidades, os *descritores que são* definidos no referido documento “como evidências da construção de capacidades do(a)/no(a) educando. Seu conjunto compõe o perfil em desenvolvimento, ou perfil de saída em cada ciclo”. (MATO GROSSO, 2010b, p.4).

Quanto aos descritores, trata-se de expressar as evidências da realidade ligadas ao desenvolvimento ocorrido durante o processo de ensino e de aprendizagem; devem ser utilizados,

---

<sup>6</sup> O termo *trabalho* é citado a partir de Kuenzer (2000) por se tratar da autora de referência adotada nas OC's. Destaca-se que a base epistemológica utilizada pela autora é a oriunda de Marx e Gramsci.

<sup>7</sup> Grafia de acordo com o documento aqui analisado.

ainda, como subsídio para o professor e os gestores (direção e coordenação) na articulação com dados fundamentais para o (re) planejamento de atividades interventivas, que conduzam ao atendimento das necessidades e desafios de aprendizagem dos educandos.

Com efeito, as orientações de currículo e de organização do trabalho pedagógico proposta pelo documento oficial (OC) orientador da política de ciclos de formação explicita-se como referenciado por uma perspectiva incluyente e humanizadora – por considerar as diversas dimensões do ser humano (biológica, psicológica, cultural) – em favor da promoção humana; e por propor-se a ser articuladora do conhecimento pedagógico, do compromisso político e da competência técnica em defesa da educação pública.

Cabe salientar que embora haja uma tentativa de propor nas Orientações Curriculares uma organização do trabalho pedagógico nas escolas por ciclos de formação humana, tomando por base a perspectiva de humanização pautada nas concepções de teóricos marxistas, como Gramsci e Vigotski, indicando como o princípio educativo o trabalho, percebe-se após a análise do documento uma aproximação com as *pedagogias do aprender a aprender*, por se orientar a ação pedagógica com centralidade no aluno e suas vivências cotidianas. Além da questão da relação autonomia versus heteronomia já citada, pode-se citar a referência à denominação *sociointeracionismo* com relação à abordagem vigotskiana, estranha à literatura dos estudiosos marxistas de Vigotski e, antes, presente na literatura ligada ao aprender a aprender, como observa Duarte (2001). Segundo este estudioso marxista, houve uma aproximação indevida entre a teoria construtivista, que tem como seu maior representante Piaget, e a teoria histórico-cultural representada por Vigotski e seus colaboradores, já que estas, apesar de possíveis conceitos similares, possuem base ontológica e epistemológica distinta.

Segundo outra autora, Prestes (2012), houve equívocos de conceitos traduzidos e que influenciam até hoje a compreensão das ideias de Vigotski e seus colaboradores. Dentre os equívocos está justamente o emprego dos termos: *interacionista, sociointeracionista, construtivista, socioconstrutivista*. Embora tanto Vigotski quanto Piaget relacionassem em seus estudos a interação do homem com o meio, suas bases epistemológicas são muito próprias: Vigotski dá ênfase nos aspectos sociais da interação do indivíduo com o meio, ao passo que Piaget enfatiza os aspectos da interação relacionados ao nível biológico, ao invés do social. (DUARTE, 2001; PRESTES, 2012).

No campo da pedagogia histórico-crítica vem-se fazendo sistemática crítica a estas deformações, que comprometem a compreensão do debate pedagógico hoje já desenvolvido. Saviani desenvolve uma análise central a este campo, ao destacar que

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2013b, p.431)

Diante do exposto é possível perceber certa tentativa em organizar o currículo escolar por ciclos de formação humana numa perspectiva humanizadora, capaz de garantir a apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade a todos os sujeitos. Todavia, percebem-se fragilidades por conta da aproximação a certos elementos teóricos já bastante criticados no debate pedagógico

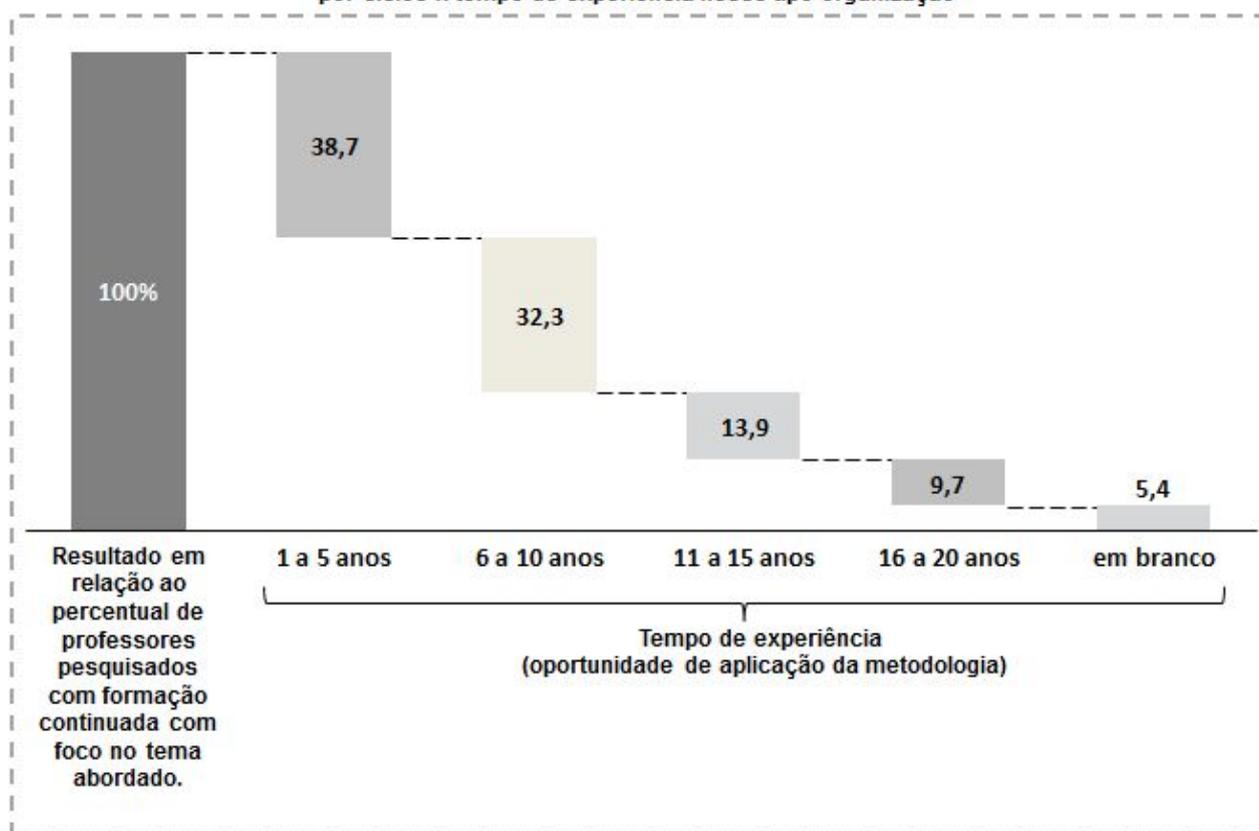
orientado pelo marxismo, possivelmente em função do efeito sedutor do discurso pedagógico hegemônico.

#### 4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: impactos segundo os professores

Feita a análise das orientações curriculares oficiais, nesta seção serão apresentados e discutidos aspectos da organização do trabalho pedagógico a partir das representações dos docentes participantes.

Os dados coletados indicam que 100% dos professores pesquisados participaram de formação continuada com abordagem em fundamentos teórico-metodológicos para atuar em escolas organizadas por ciclos. Além da formação continuada, o Gráfico 1 apresenta o tempo de atuação que os profissionais possuem na rede estadual de educação.

**Gráfico 1 - Professores com formação continuada com abordagem de fundamentos para escolas organizadas por ciclos x tempo de experiência nesse tipo organização<sup>1</sup>**



Fonte: Elaboração dos autores.

(1) Pesquisa realizada com 31 professores da rede pública do estado de Mato Grosso.

Os dados dispostos no Gráfico 1 revelam que 71% dos professores participantes têm de 1 a 10 anos de atuação na organização escolar por ciclos. Sendo assim, devido à entrada de novos concursados, na última década, a maioria dos docentes não está atuando desde o início da implantação da organização por ciclos na rede enfocada por este estudo.

Procurou-se levantar, segundo a representação dos docentes, qual a mudança mais significativa a

partir da organização do trabalho pedagógico por ciclos, com os resultados expressos na Tabela 1 (escolha única por participante).

**Tabela 1 - Representação dos professores sobre as mudanças ocorridas a partir da implementação dos ciclos para organização escolar\***

Mudanças Ocorridas	% de resposta por mudança ocorrida
Metodologia das aulas	11%
Instrumentos avaliativos	10%
Professor articulador	13%
Aumento dos recursos financeiros	4%
Ampliação do tempo escolar	4%
Apoio da coordenação pedagógica	8%
Conteúdo escolar a ser ensinado	8%
Quantidade de alunos por turma	5%
Alteração no processo de retenção	9%
Aumento dos recursos humanos	4%
Trabalho coletivo entre corpo docente	7%
Estrutura física escolar	7%
Registro escolar (diário, fichas e relatórios de acompanhamento)	10%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

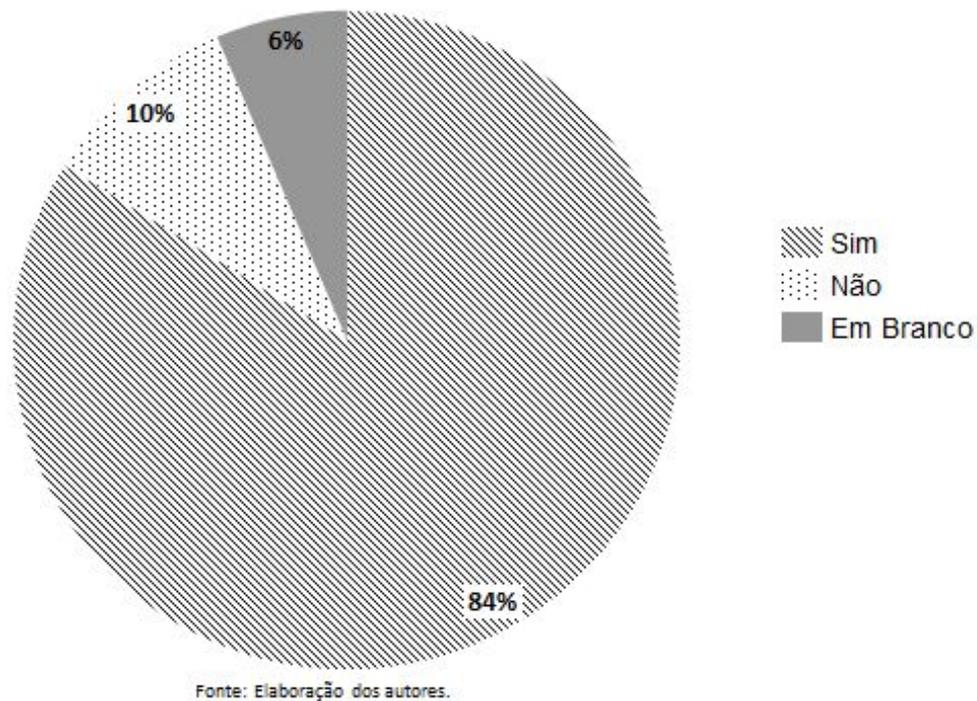
Fonte: Elaboração dos autores.

(1) Pesquisa realizada com 31 professores da rede pública do estado de Mato Grosso.

A mudança mais destacada pelos professores (13%) foi a criação da função do professor articulador. Esse profissional, ao qual se requer formação superior, preferencialmente no curso de Pedagogia, é o responsável por realizar ação pedagógica junto aos alunos que apresentam desafios de aprendizagem específicos, sobretudo, nas capacidades de leitura, escrita e operações básicas de matemática, sendo que a maioria das situações com as quais o mesmo lidará refere-se a aspectos relacionados à *alfabetização*. Atua na sala denominada *laboratório de aprendizagem*, e prioritariamente, essa atuação realiza-se no contraturno escolar; somente em casos em que os alunos, por questões familiares, têm dificuldade em retornar à escola, o atendimento é articulado ao turno regular de aulas. Entre os aspectos que se destacaram secundariamente vale citar *Metodologia das aulas*, *Registro escolar*, *Instrumentos avaliativos*, e *Alteração no processo de retenção*.

Com referência ao planejamento por área de conhecimento, conforme indicado no Gráfico 2, verifica-se uma significativa adesão: 84% dos participantes indicaram que realizam o planejamento segundo esta diretriz, o que parece indicar um fortalecimento da perspectiva interdisciplinar.

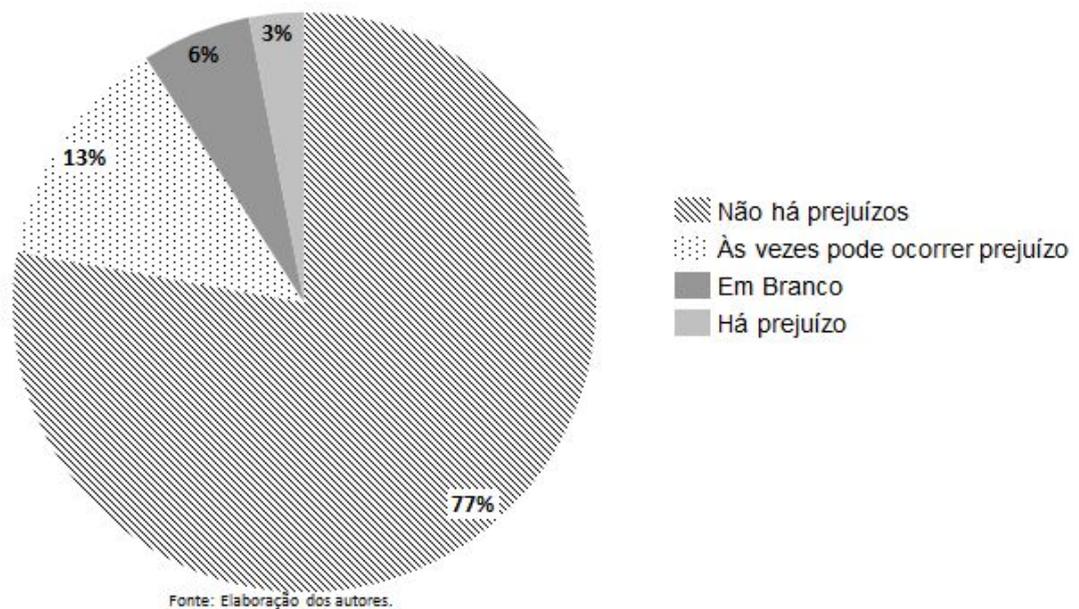
Gráfico 2 - Planejamento das aulas por área de conhecimento<sup>1</sup>



(1) Pesquisa realizada com 31 professores da rede pública do estado de Mato Grosso.

Adicionalmente, a maioria dos professores (77%) respondeu que o planejamento por área de conhecimento não interfere negativamente no conhecimento/conteúdo específico de cada disciplina, conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Representação dos professores em relação ao prejuízo causado pelo planejamento por área no trabalho com os conteúdos específicos das disciplinas<sup>1</sup>

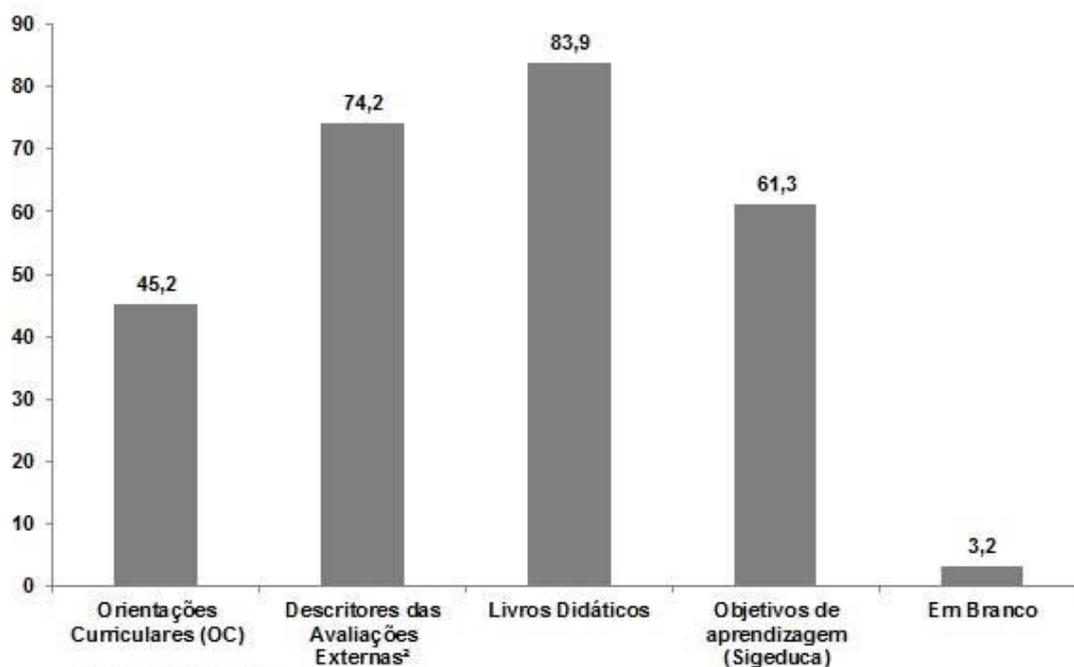


(1) Pesquisa realizada com 31 professores da rede pública do estado de Mato Grosso.

No que diz respeito ao planejamento, nas OC há recomendação expressa de que essa dimensão da atividade pedagógica ocorra de forma coletiva. Para tanto, contudo, é necessário não só que os professores individualmente disponham de tempo para tal, mas também que haja convergência dessas disponibilidades, sendo indispensável a existência de tempos escolares em comum para que os conhecimentos de cada disciplina estejam articulados à proposta curricular escolar, conforme disposto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e no próprio currículo do Estado (MATO GROSSO, 2010a).

Quanto às referências documentais mais consultadas pelos professores ao realizarem o planejamento das aulas (citações não excludentes), predominam os livros didáticos (83,9%) e os descritores das avaliações externas (74,2%), conforme o Gráfico 4. Com um percentual de citação ligeiramente menor, constam *Objetivos de aprendizagem* (Sigaeduca) com 61,3%, e as orientações curriculares (OC), com 45,2%. Embora este último percentual não deixe de ser significativo, ao se considerar que as OC constituem o documento de referência oficial como diretriz para o currículo desenvolvido nas escolas (conforme tratado na seção anterior) esta opção, com pouco menos da metade dos participantes, teve citação relativamente baixa.

Gráfico 4 – Documentos consultados para a elaboração do planejamento de aula.<sup>1</sup>



(1) Pesquisa realizada com 31 professores da rede pública do estado de Mato Grosso.

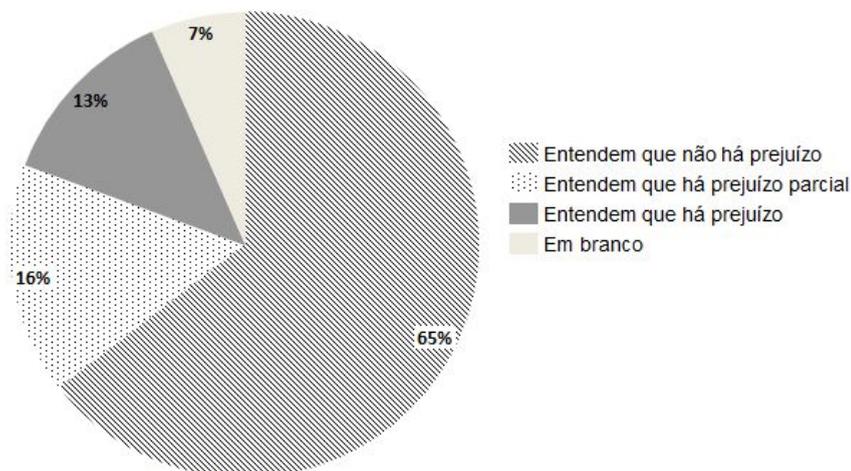
(2) Considera (Prova Brasil, Avaliação externa estadual, Enem, etc.), Livro didático, Objetivos de aprendizagem (Sigaeduca)

Cabe notar o papel importante que desempenham, como referência no planejamento curricular, os descritores das avaliações externas (citação por 74,2% dos participantes). As avaliações em larga escala têm se firmado nos últimos anos como indicadores privilegiados de aferição da qualidade do trabalho pedagógico, ligando-se, em muitos casos, a alocação de recursos e mesmo formas de bonificação aos docentes. Dessa forma, os parâmetros destas avaliações acabam por se sobrepor às categorias centrais da organização do trabalho pedagógico, como objetivos, métodos, e avaliação, o que deve ser levado em conta em futuros estudos.

Outros materiais de consulta menos citados pelos professores são: o Projeto Político Pedagógico da escola; pesquisa em sites da Internet; material pedagógico contendo conteúdos e técnicas didáticas extra livro didático.

Uma parte diminuta dos professores, conforme Gráfico 5, apontam problemas na articulação entre os conteúdos escolares e os objetivos de aprendizagem, os descritores e as capacidades indicadas nas OC. Contudo, se for somado o percentual dos que indicam prejuízo parcial, chega-se a 29%, isto é, pouco abaixo de um terço, o que reforça o potencial caráter crítico desse ponto.

Gráfico 5 - Representação dos professores em relação à prejuízos ao conteúdo do ensino, quando realizado com foco no objetivo de aprendizagem e descritores de avaliações externas e orientações curriculares (OC) <sup>1</sup>

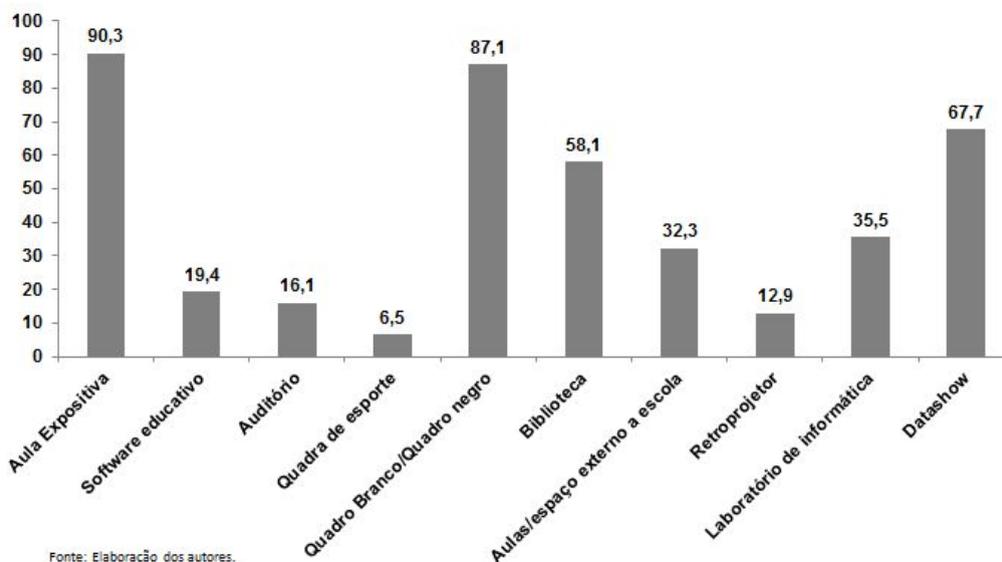


Fonte: Elaboração dos autores.

(1) Pesquisa realizada com 31 professores da rede pública do estado de Mato Grosso.

Foram levantados também indicadores sobre recursos e técnicas utilizadas pelos professores em sala de aula (Gráfico 6). Segundo os participantes, a aula expositiva, conjugada com o quadro branco/negro são predominantes. Secundariamente podem ser citados o uso de projetores multimídia (*datashows*), com citação percentual significativa, de 67,7%, assim como uso de bibliotecas (58,1%).

Os professores indicam ainda como recursos/técnicas utilizadas: aparelho televisor e vídeos; material lúdico; atividades em grupo; leitura crítica de textos e imagens; teatro e música.

Gráfico 6 - Recursos e técnicas de ensino<sup>1</sup>

(1) Pesquisa realizada com 31 professores da rede pública do estado de Mato Grosso.

No geral, percebe-se apenas relativa mudança na organização do trabalho pedagógico no tocante a metodologia e recursos didáticos utilizados. Ainda, é grande a indicação do livro didático como o principal expediente para planejamento das aulas, bem como aula expositiva e o quadro negro/branco como recurso tecnológico utilizado nas aulas, o que não é necessariamente, e por si, negativo. Entende-se que as efetivas repercussões e significados destes elementos indicados são parâmetros para a continuidade da pesquisa de que faz parte este artigo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou analisar a proposta curricular vigente na rede escolar mato-grossense, inerente à organização do trabalho pedagógico orientado nos ciclos de formação humana, indagando-se em especial, em que medida a proposta curricular serve de elemento estruturante da orientação por ciclos. Tomou-se como referência fundamental as orientações curriculares oficiais, bem como as representações dos professores acerca das mudanças ligadas a essa proposta curricular e sua influência no trabalho pedagógico.

A análise da proposta curricular oficial indica que esta assume o currículo como um importante elemento na configuração de um trabalho pedagógico orientado a um processo de humanização, considerado como assimilação da cultura humana, procurando assim, articular compromisso político e competência técnica. Como meio de atingir este fim, prescreve-se na proposta uma concepção pautada na pesquisa socioantropológica e no complexo temático.

No que diz respeito a esses aspectos referentes à humanização, percebe-se, uma posição que concebe a educação como espaço da luta travada em oposição à sociedade excludente que se dá no modo de produção capitalista, cujos desdobramentos orientam uma formação na perspectiva da teoria do capital humano, não convergente com um legítimo esforço de humanização. Contudo, foram observadas algumas inconsistências entre essas bases e a citação de princípios das pedagogias do aprender a aprender, como uma posição problemática quanto ao desenvolvimento da autonomia por parte do educando e a adoção de terminologia já bastante criticada (pelo desvio que ela incorpora) na literatura marxista do campo pedagógico. Tais elementos acabam por produzir um ecletismo, com

potenciais prejuízos à possibilidade de uma efetiva orientação da prática pedagógica no sentido da humanização.

Sobre o compromisso político, pode-se identificar elementos que apontem o desafio dos envolvidos no processo educacional no que tange ao comprometimento para além da prática escolar em sentido estrito, remetendo à democratização na sociedade mais ampla. E por sua vez, a competência técnica é entendida como um elemento necessário desse processo, e que deve emergir a partir da formação teórico-metodológica dos profissionais da educação. Esses são aspectos fundamentais à construção de um currículo que privilegie a ação pedagógica efetivamente (não só no discurso) emancipadora. Daí a importância de uma articulação que supere a dicotomia entre os níveis conceituais, com um aporte teórico consistente, e os aspectos do cotidiano da prática pedagógica. Tal perspectiva de articular de forma crítica os programas curriculares do Ministério da Educação, da Secretaria de Estado de Educação, com papel destacado dos gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) e professores, vincula-se necessariamente à questão da formação desses profissionais com fundamentação teórica sólida.

Cabe destacar que a efetivação dos objetivos estabelecidos nas propostas oficiais, em termos de avanço no processo de escolarização comprometida com a efetiva emancipação humana, é dependente da articulação de uma diversidade de elementos materiais e imateriais (mudanças de atitude, consolidação da formação, etc.), onde a proposta curricular, com sua concepção e seus parâmetros de efetivação, é um dos elementos importantes. Assim, a guisa de síntese, para além da identificação de pontos de necessário aprofundamento futuro, pode-se já indicar certos elementos no que tange às questões apontadas pelos participantes com relação à organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, percebe-se uma aderência relativa, com pontos fortes e fracos, entre a proposta oficial descrita nas Orientações Curriculares e o planejamento dos professores. Como ponto forte, pode-se citar a adesão à perspectiva interdisciplinar entre as áreas de conhecimento e os respectivos componentes curriculares. Por outro lado, cabe considerar que tal documento é secundarizado, inclusive pela mais forte influência dos descritores das avaliações externas. Outra questão destacada é a ausência nas respostas dos participantes de aspectos ligados à perspectiva curricular da investigação socioantropológica e do complexo temático. Entende-se que estes são alguns dos elementos que devem ser levados em conta pelos condutores da política educacional.

O presente estudo oferece subsídios importantes para a continuidade da pesquisa em curso relativa aos ciclos de formação humana na rede estadual de educação mato-grossense. Entre os aspectos que deverão ser explorados mais profundamente estão as vinculações entre os elementos aqui analisados (referência oficial acerca do currículo e representação da organização pedagógica dos professores) e a forma como esses elementos têm contribuído para que se atinjam as metas centrais declaradas da política de organização por ciclos, ligadas à questão do acesso e permanência dos estudantes na rede, articulada a um efetivo processo de assimilação, conforme prescreve a pedagogia histórico-crítica, dos conteúdos escolares em suas formas mais desenvolvidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "Aprender a Aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

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

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

MALANCHEN, Julia. *A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115677>>.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2008.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica*. Cuiabá: Defanti, 2010a.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares: Área da Linguagem*. Cuiabá: Defanti, 2010b.

PISTRAK, M.M. *Fundamentos da escola do Trabalho: uma pedagogia social*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. (Tradução de Daniel Aarão Filho).

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ROCHA, Silvio (Org.). *Ciclos de formação: a proposta político-pedagógica da escola cidadã*. Coleção Cadernos Pedagógicos SMED, v.9, Secretaria Municipal de Porto Alegre, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013a.

HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

VIGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 30/08/2018

Alterações recebidas em: 18/02/2019

Aceito em: 18/02/2019

Publicado em: 26/05/2019

