

Proposta Pedagógica

Fundação Educacional Caio Martins

2022
Belo Horizonte, Minas Gerais

Sumário

1- QUE ESCOLA QUE TEMOS.....	3
1.1-Origem e vocação.....	3
1.2-Educação para a Autonomia.....	4
1.3- Educação do Campo.....	5
1.4- Educação para a Contemporaneidade.....	7
1.5- Educação para Inclusão Social e Valorização da Diversidade.....	11
2- QUE ESCOLA QUEREMOS.....	13
2.1- Princípios pedagógicos e sociais da Fucam.....	13
2.1.1- Territórios Educacionais.....	13
2.1.2- Educação Integrada.....	16
2.1.3- Sujeito Integral.....	19
2.1.3.1- Sujeito-discente.....	20
2.1.3.2- Sujeito-docente.....	22
2.1.4- Ambientes de Aprendizagem.....	26
2.1.5- Tecnologia Educacional.....	30
2.1.6- Intencionalidade Pedagógica.....	32
2.1.6.1- Planejamento Sistêmico - PNE, PEE e PME.....	33
2.1.6.2- Planejamento Institucional e curricular - Projeto Político Pedagógico.....	33
2.1.6.3- Planejamento de Ensino - Plano de aula.....	35
2.1.6.4- Experiência de aprendizagem para a competência e a compreensão	36
2.1.6.5- Planejamento de ensino e a definição do objetivo, avaliação e experiências de aprendizagem.....	38
2.1.6.6- Taxonomia Bloom.....	38
3- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42

Proposta Pedagógica Fundação Educacional Caio Martins

1- QUE ESCOLA QUE TEMOS

1.1- Origem e vocação

A Fundação Educacional Caio Martins - Fucam, em seus 74 anos de história, consolida os ideais de seus fundadores, Coronel Almeida e a pedagoga Márcia Almeida, cuja obra possibilitou a inclusão de mais de 80 mil estudantes de segmentos sociais aos quais as políticas públicas não davam acesso, estabelecendo os propósitos públicos da Educação, com um viés pautado na coletividade. Nessa perspectiva, as escolas *caiomartinianas* se sustentam em princípios amplos, que reafirmam os direitos humanos: inclusão e equidade, cooperação e solidariedade, responsabilidade coletiva e direitos fundamentais. Pautando-se nesses princípios, assegura o direito à Educação de qualidade, conforme estabelecido no Artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

3

Está no cerne da história caiomartiniana o propósito de promover uma **Educação Integral**, cujos pressupostos se assentam na socialização dos saberes da ciência e da cultura, na valorização das tradições e vocações locais (**aprendizagem significativa e identidade cultural**), no aperfeiçoamento educacional (**desenvolvimento cognitivo e emocional**), na geração de trabalho e renda (**trabalhabilidade¹**), no protagonismo e emancipação do jovem (**autonomia social e cidadania**), bem como na busca constante por **inovação (criatividade)**, que se materializa em seus princípios norteadores e em seus projetos sociais e pedagógicos.

Por meio de uma proposta pautada na qualidade educacional, na cidadania, na sustentabilidade e no acesso ao Mundo do Trabalho, a Fucam busca promover aos estudantes crescimento pessoal, desenvolvendo um potencial transformador de sua própria realidade e de sua comunidade.

¹ Empregabilidade (*work to*) pressupõe ser atrativo ao mercado de trabalho constituído e formal. Trabalhabilidade (*work with*) pressupõe estar preparado para criar e trabalhar na proposição de soluções para problemas que ainda não existem em qualquer instância social.

1.2- Educação para a Autonomia

A Fucam, desde a sua origem, sempre teve clareza de que sua finalidade é **preparar as pessoas para a vida**. Para tanto, as escolas sob a sua responsabilidade devem oportunizar aos cidadãos uma educação que **dialogue com os conhecimentos historicamente sistematizados e a realidade imediata da comunidade**. Uma vez conscientes de seu papel na transformação de si mesmos e do mundo, esses cidadãos serão capazes de reivindicar um caminho mais justo e sustentável, materializado por projetos sociais e pedagógicos que o integrem à comunidade, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência social e crítica, que se revelam em uma postura autônoma.

Essa autonomia deve ser explorada e trabalhada em todos os níveis educacionais, por meio de uma pedagogia centrada no ser humano. Nessa perspectiva, a escola deve ser um espaço relacional, pautado na ética do cuidado com o outro, consigo mesmo e com o planeta de maneira consciente. Para além disso, o conhecimento científico deve ser oportunizado e problematizado para que o estudante crie o hábito de raciocinar, posicionar-se e agir autonomamente diante dos mais variados dilemas. Tal procedimento, reiterado, colabora para que o **pensamento sobre o pensamento** se torne um hábito cognitivo a ser carregado por toda a vida: a **metacognição**². Esse hábito confere liberdade de pensamento ao sujeito.

Autonomia, responsabilidade social e protagonismo são pressupostos presentes em todos os **projetos educacionais e socioproductivos da Fucam**. Tais propostas nascem das demandas locais e ganham os contornos da comunidade em que são implantados em um constante diálogo.

Em ambas frentes de ação, seja educacional ou socioproductiva, a Fucam objetiva ampliar oportunidades e conferir relevo à vida no meio rural e à **educação do campo**, valorizando a produção agrícola familiar frente à aceleração industrial, para que os estudantes se tornem agentes de mudança em suas próprias comunidades.

Para tanto, todos os projetos da Fucam se articulam em um Programa matricial denominado **“Educação para Autonomia”**, em que o educacional e o socioproductivo

² A metacognição é um campo de estudos relacionado à consciência e ao automonitoramento da cognição. Consiste na compreensão sobre o processo de compreensão para que esta se torne mais consciente e produtivo.

se integram e se retroalimentam: **há muito de socioproductivo no educacional e muito do educacional no socioproductivo.**

Busca-se, por meio do “**Programa Educação para Autonomia**”, um aprimoramento das condições locais para que os cidadãos transitem de uma situação de vulnerabilidade para autonomia social por meio de ações inovadoras que envolvam a elevação da escolaridade, a qualificação técnica, o empreendedorismo social, o acesso ao mundo do trabalho e a geração de oportunidades. Para além disso, o Programa visa conscientizar o cidadão de que a Educação é um direito fundamental, capaz de modificar realidades, pessoas e espaços, promovendo ciclos intergeracionais de criação e circulação de conhecimento, bem como redes de trocas variadas e perenes.

Ao **valorizar e desenvolver o conhecimento e as capacidades de cada indivíduo**, bem como fomentar a **geração de oportunidades a partir da realidade local**, a Fucam oportuniza aos cidadãos autonomia para agir em sua realidade imediata e no mundo.

1.3- Educação do Campo

A Fucam tem sua origem e permanência na área rural. Nesse sentido, está atenta e preocupada com os pressupostos desta modalidade para sua aplicação tanto nas escolas do campo, quanto naquelas escolas que, embora em menor fração, atendam a estudantes de origem campesina, para que os mesmos se reconheçam e tenham seus saberes valorizados e reconhecidos no ambiente escolar. Esse conceito não pode ser confundido com educação *no campo*³ ou *para o campo*⁴, sob pena de não abarcar os pressupostos dessa modalidade educacional.

A **Educação do Campo** surge a partir da organização de movimentos populares para pleitear políticas públicas que edifiquem uma **educação que considere as realidades locais**, e não uma realidade urbana que deprecia a população e os saberes campesinos. A premissa da Educação do Campo exige que seus

³ Educação no campo se refere ao *locus* em que a educação será ofertada, não necessariamente ao modo e às premissas da oferta.

⁴ Educação para o campo remete ao modelo educacional paternalista ofertada às populações campesinas que desconsiderava suas demandas, sua cultura e saber local, introjetando uma educação pautada nos saberes e realidades da vida urbana.

pressupostos e objetivos sejam pensados e construídos por sujeitos camponeses, junto aos educadores de suas escolas, retomando uma educação popular que não apenas respeite, mas valorize os saberes, culturas, tempos e espaços das populações rurais. Após intensos debates e organização das populações camponesas, publicou-se, no ano de 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que preconiza que:

Parágrafo único. 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 também nas transições territoriais (rural/urbano) que são reverberadas em função do crescimento das cidades. (BRASIL, 2002)

Uma questão essencial para a organização escolar da educação do campo é a consideração acerca da densidade demográfica, que não pode servir como embasamento para nucleação de escolas e multisseriação excessiva de suas turmas. A realidade local deve ser considerada em seus múltiplos aspectos para oportunizar uma educação de qualidade desde a organização de abertura e funcionamento, passando pela metodologia, até a certificação e **acesso aos mais altos níveis de ensino**.

6

A partir da definição da identidade da escola vinculada à realidade local, o projeto político pedagógico, bem como as práticas cotidianas das escolas, devem ter como **foco o combate aos estigmas sociais historicamente constituídos que vinculam a imagem do campo e do sujeito camponês ao atraso e à impossibilidade da constituição de uma vida digna**. Dessa forma, a educação do campo deve **promover e oportunizar a (re)fixação do jovem à sua terra**, por meio da construção coletiva de um olhar crítico sobre si e sobre o mundo, (re)afirmando-se como o sujeito capaz de prover suas próprias condições materiais de vida na cidade em que se vive. Portanto, a (re)qualificação do homem/mulher do campo não está desvinculada da reflexão acerca do território que vive e do modo de vida local, ou seja, das relações sociais, históricas, políticas e culturais das comunidades do campo.

Importante ressaltar que a educação do campo não é uma modalidade de ensino a ser pensada e implementada apenas nas escolas localizadas na zona rural, mas é destinada, também, às populações do campo que precisam se deslocar para frequentar as escolas localizadas na área urbana. Assim, uma escola do campo é

tanto aquela localizada no meio rural, quanto aquela que atende majoritariamente estudantes oriundos do campo. Segundo as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais, as populações do campo são:

“...os agricultores familiares, os extrativistas, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, geraizeiros, vazanteiros, caatingueiros, veredeiros, pescadores artesanais, integrantes do movimento dos atingidos por barragens, apanhadores de sempre viva, faiscadores e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.” (MINAS GERAIS, 2015).

1.4- Educação para a Contemporaneidade

O mundo está passando por transformações capazes de abalar certezas consolidadas até então, dada a natureza acelerada e indefinida das mudanças experimentadas na contemporaneidade. Trata-se de um sentimento que se faz presente sempre que há mudança de paradigma. Esse novo “estado de coisas” também se reflete na família e na escola. Ambas com função de educar, essas instituições sociais estão envoltas em um turbilhão de incertezas, de volatilidade de valores e descartabilidade de conhecimentos e informações, que constituem a realidade social na Pós-Modernidade⁵ (BAUMAN, 2001). As certezas típicas da razão passam a conviver com incertezas sobre as quais não há gestão. A metáfora do líquido, criada por *Zygmunt Bauman* para explicar a contemporaneidade, faz contraponto à solidez das certezas da era moderna: o líquido é fugaz, é fluido, muda constantemente de forma, de acordo com o continente que o abriga.

Essa “liquidez” evidenciada por *Zygmunt Bauman* na Obra “Modernidade Líquida” encontra amparo na noção de pensamento complexo (MORIN, 2005) proposta por Edgar Morin. A Teoria da Complexidade, proposta por Morin, demonstra uma forma de conceber o mundo que complementa o pensamento *cartesiano e newtoniano* ao enxergar a realidade como dinâmica, relacional, indeterminada, fluida e líquida. Nesse

⁵ Pós-modernidade é um conceito da sociologia histórica que referencia a condição sociocultural e estética dominante após a queda do Muro de Berlim (1989), o colapso da União Soviética e a crise das ideologias nas sociedades ocidentais no final do século XX, com a dissolução da referência à razão como uma garantia de compreensão do mundo mediante esquemas totalizantes. Zygmunt Bauman nega que a modernidade tenha terminado e considera a era pós-segunda Guerra Mundial uma continuação da modernidade, a que se refere como modernidade líquida ou modernidade tardia.

sentido, rechaça a ideia de que, para ser entendido, algo deva ser fragmentado, unidimensional, linear e predeterminado.

Do ponto de vista epistemológico, a proposta *moriniana* amplia a concepção de homem, predominantemente histórica e sociocultural, para uma concepção integral, impregnada de elementos diversificados como o histórico, social, cultural, biológico, cognitivo, psicoafetivo, ser de razão, emoção, corporeidade, permeada, também, pela subjetividade. Tal concepção preconiza essas instâncias como inseparáveis.

O paradigma da complexidade propõe, pois, não uma superação, mas uma complementação do paradigma tradicional. Nesse sentido, reconhece-se a importância da fragmentação para a compreensão analítica, mas, sobretudo, a importância da integração para a compreensão holística⁶.

É a partir de tal visão que deve ser entendida a Educação, com o estabelecimento de diálogos entre culturas científicas e humanistas, entre o local e o global, com ênfase nas necessidades dos indivíduos no mundo atual. O ser humano, nessa perspectiva, coaduna-se com o todo e, portanto, deve **não só conhecer, mas se envolver**, a fim de criar métodos e de estabelecer relações mútuas entre as partes para a busca de soluções de problemas que serão, inexoravelmente, complexos. Nessa perspectiva, faz-se necessária a adoção, por parte das escolas, de pensamentos, atitudes, métodos e estratégias pautadas na união, na conjugação de saberes, sujeitos, disciplinas, estratégias e concepções.

Para além de questões epistemológicas, sociológicas e metodológicas, a contemporaneidade pede, também, reflexão sobre as mudanças estruturais e sociais ora experimentadas. A **Agenda 2030**⁷, um plano de ação global que reúne **17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)** e 169 metas, criados para erradicar a pobreza e promover dignidade e qualidade de vida das próximas gerações, resulta de um acordo firmado entre 193 estados-membros da Organização das Nações Unidas que coloca as pautas **Educação para a Vida e Educação para o Trabalho** como prioritárias. Tais compromissos coadunam com os resultados da Pesquisa **Agenda Juventude Brasil** (2013)⁸, capitaneada pela Secretaria Nacional

⁶ Holístico ou **holista** é um adjetivo que classifica alguma coisa relacionada com o **holismo**, ou seja, qualquer doutrina que procura **compreender os fenômenos na sua totalidade e globalidade**.

⁷ vide: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>

⁸ vide: <https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/pesquisa%20perfil%20da%20juventude%20snj.pdf>

da Juventude, revelando total aderência da Agenda 2030 com as aspirações dos jovens. Se considerado o contexto experimentado pela grande maioria da juventude brasileira, essa pauta se torna ainda mais premente. O anseio dos jovens brasileiros aponta a necessidade de uma Educação que os acolha e desenvolva suas potencialidades, com vistas a propiciar sua inserção, seu protagonismo e sua realização na Sociedade e no Mundo do Trabalho.

Para tanto, a autoaceitação, a interpessoalidade, o protagonismo social e a realização pessoal devem ser materializados em um **Projeto Vital**. William Damon, psicólogo e professor da Universidade de *Stanford*, em um de seus livros, “**O que o jovem quer da vida**”, aponta a necessidade de um propósito, de uma **intencionalidade de vida** que o empodere e oportunize melhorias pessoais, sociais e profissionais. Dessa forma, torna-se urgente assegurar o direito à educação de qualidade para que o aprendiz realize, de forma plena, o potencial transformador da educação como um caminho para futuros coletivos sustentáveis.

Tal propósito também é endossado pelo Relatório “**Reimaginar Nossos Futuros Juntos: um novo contrato social para a educação**”⁹ da UNESCO, que convida a humanidade a refletir sobre um novo contrato social para a Educação, na perspectiva da educação como um projeto público comum a toda a humanidade, anunciando a necessidade de uma “pedagogia da cooperação” para reconstruir as relações dos homens com o planeta. (UNESCO, 2022). A palavra “juntos” traz a percepção da interdependência, que convida todos a pensar e agir juntos para um único **projeto vital**: a construção de um futuro melhor e de um planeta sustentável, tendo a educação como um bem público e comum. Para colaborar com esse projeto, escolas devem ampliar a discussão sobre filosofias e princípios necessários à promoção da sustentabilidade, bem como construir propostas para uma educação para a inclusão, a equidade e os direitos humanos para que esses pressupostos definam o futuro.

Outra pauta importante para compreender a contemporaneidade é uma visão crítica sobre o crescimento exponencial das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas. Tais tecnologias já se tornaram invisíveis, dada a sua naturalização em todos os processos sociais, dos mais simples aos mais complexos. Por meio dessas

⁹ Vide: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

ferramentas ligadas em rede, o indivíduo perpassa fronteiras e virtualiza sua presença. Nesse sentido, escolhe o momento em que acessará pessoas e informações. E, ao fazê-lo, protagoniza, edita, remixa e coopera.

Desde os anos 90, essas ferramentas vêm alterando o “*modus vivendi*” de todo ecossistema econômico, social, cultural e comunicacional, relativizando tempos e espaços e promovendo uma viravolta sem precedentes que altera a forma como se estrutura a vida, as relações sociais, educacionais, econômicas e laborais.

Essas mudanças, por óbvio, também são sentidas no Mundo do Trabalho. A indústria 4.0 impõe à sociedade uma nova lógica de funcionamento, visto que algumas tarefas (físicas e cognitivas) já passam a ser realizadas por inteligências artificiais. Essas novidades, que já se experimentavam e se intensificavam fora dos domínios educacionais, passam a povoar o contexto escolar de forma importante.

Com a crise sanitária deflagrada pela pandemia de Covid-19, a lógica digital¹⁰ se impôs em todas as instâncias sociais e a área educacional não permaneceu incólume. No contexto pandêmico, a tecnologia digital se tornou ferramenta de trabalho de atores educacionais, tornando-se relevante não só para aproximá-los durante o isolamento, mas, também, para a promoção de metodologias diferenciadas daquelas outrora experimentadas. Muito se aprendeu com essas ferramentas durante a crise sanitária. Um dos muitos aprendizados foi a relativização do mito de que a tecnologia é panaceia para todos os dilemas educacionais. A pandemia da COVID-19, em seu auge, afetou 1,6 bilhão de estudantes com o fechamento de escolas em todo o mundo. Para essa enorme parcela da população, não havia acesso à internet (UNESCO, 2022). O acesso, nessa perspectiva, deve ser condição básica de cidadania.

Dada a relevância dessas tecnologias na contemporaneidade, faz-se necessária uma educação que promova seu acesso e uso consciente. Para além do ensino da ferramenta, a Educação carece oportunizar a alfabetização **digital**.

¹⁰ Lógica digital é um conceito de Marco Silva, muito empregado no livro Sala de Aula Interativa. Esse conceito referencia a forma de funcionamento do meio. Ele foca, estritamente, a ferramenta que medeia a experiência. A lógica digital, por exemplo, é diferente da lógica analógica.

Tal necessidade está contemplada na BNCC, em uma das dez competências gerais, a **Cultura Digital**, que pressupõe a compreensão de que, hoje, as tecnologias alteram vidas e, por esse motivo, além de saber operá-las, é necessário compreender como elas agenciam trocas sociais, culturais, econômicas e educacionais. Nesse sentido, a escola deve oportunizar o acesso e fomentar o uso consciente das TIC¹¹ para promover acesso, protagonismo e cidadania, bem como possibilitar aprendizagens ricas e significativas.

As mudanças que a lógica digital impõe aos padrões que ditam os rumos de todas as instâncias humanas devem estar no cerne da alfabetização digital, quais sejam: a **integração ou hibridização** advinda da complexidade e da convergência digital, a **flexibilidade e rapidez** típicas do paradigma digital, a **customização e protagonismo** experimentados nos contextos virtuais, além da ênfase em **competências socioemocionais**, visto que a máquina robotizou tudo o que é mnemônico, preditivo e repetitivo. Trata-se, irrefutavelmente, de um cenário que impõe reflexões sobre onde se está e para onde se quer ir.

1.5- Educação para Inclusão Social e Valorização da Diversidade

11

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, o Brasil estabeleceu que a Educação é um direito social de todo cidadão brasileiro. Com o mesmo referencial, em 1996, a Lei 9.394, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), determinou que a Educação é para todos e que alguns dos princípios do ensino são: a garantia do acesso, da permanência do aluno na escola e da oferta de educação de qualidade. Como ferramenta para garantir tais princípios, publicou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (BRASIL, 2018)

A BNCC define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem alcançar para desenvolver dez competências gerais que consubstanciam os direitos de aprendizagem e seu desenvolvimento. Nesse contexto, tais competências são definidas como uma “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores

¹¹ TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação.

para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018). Dentre essas dez competências, destaca-se, nesse momento, três:

1. **Competência 8:** Autoconhecimento e autocuidado, que visa desenvolver nos estudantes a capacidade de se conhecer, compreender-se e, dentro da diversidade humana, ser capaz de se apreciar.
2. **Competência 9:** Empatia e cooperação para ser capaz de exercitar o diálogo, a resolução de conflitos e a determinação.
3. **Competência 10:** Responsabilidade e cidadania, sabendo agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

Essa tríade de competências possibilita aos estudantes a compreensão da interdependência e da diversidade como um valor humano, auxiliando no desenvolvimento de uma sociedade que valoriza a heterogeneidade, característica inerente da coletividade. Ao mesmo tempo, orienta o fazer docente, que precisa considerar tal realidade durante o planejamento e desenvolvimento de suas aulas, utilizando diversas estratégias para maximizar o aproveitamento da turma, promovendo **ações para que os estudantes se reconheçam durante as aulas e nos materiais utilizados.**

Pensar em educação inclusiva é pensar em **um modelo escolar no qual todo ser humano possa estar inserido no processo educativo formal.** Não havendo exclusão nem por motivo de gênero, cor, etnia, orientação sexual, origem social, desenvolvimento motor e intelectual, nem por quaisquer histórias de vida que caracterizem o aprendiz como alguém que fuja dos padrões historicamente construídos, sejam eles quais forem.

A educação inclusiva tem por objetivo **incluir no processo educacional quem está fora dele,** em muitos casos por inadequação do próprio sistema educacional em receber as demandas de um público específico. O objetivo de uma educação inclusiva é, além de garantir o acesso ao ambiente escolar, **criar meios para que todo estudante permaneça nas escolas e usufrua de tudo que elas podem propiciar** ao educando, construindo um sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

Os pressupostos caiomartinianos de educação endossam os princípios da inclusão e valorização da diversidade, posto que seus princípios norteadores, desde a sua origem, reverenciam a equidade, a cooperação e solidariedade, a responsabilidade coletiva e os direitos fundamentais. Todos os processos, ferramentas e métodos visam ao acesso e à permanência de todos os sujeitos no ambiente escolar.

2- QUE ESCOLA QUEREMOS

2.1- Princípios pedagógicos e sociais da Fucam

Para que as origens educacionais da Fundação Educacional Caio Martins se perpetuem e, ao mesmo tempo, mantenham-se atuais e transformadoras, capazes de contemplar as demandas da contemporaneidade, sua **Proposta Pedagógica** deve manter constante diálogo com a realidade. Nesse sentido, os eixos estruturantes da Proposta Pedagógica da Fucam dialogam com a nova conjuntura social e educacional e constituem o norte para as práticas, projetos e ações que lhe concernem, quais sejam:

2.1.1- TERRITÓRIOS EDUCACIONAIS

13

A **compreensão e a construção do conhecimento estão situadas**. Isso quer dizer que ocorrem em um tempo e espaço definidos e se ressentem deles. Nesse sentido, a escola, enquanto instituição que promove a problematização e a materialização das propostas educacionais, situa-se em um território social, compreendido como um conjunto de vivências que se auto regulam e se materializam na identidade cultural de uma dada comunidade, em todas as suas dimensões.

A escola, enquanto instituição social, está imersa nessa cultura e dela deve se nutrir para elaborar sua proposta pedagógica. Para tanto, deve mobilizar, no dia a dia escolar, toda a riqueza em circulação no meio social em que se situa e sua transcendência para outras realidades culturais. Tal prática colabora não só para uma valorização e identificação dos aprendizes com as propostas educacionais, mas, também, para uma constante oxigenação do trabalho pedagógico, posto que a vida social é fluxo. Mais que isso, garante que as aprendizagens vivenciadas no contexto escolar sejam **aprendizagens significativas**, pois encontram amparo no dia a dia social dos estudantes e suas famílias e aplicabilidade em sua realidade imediata.

Esse pressuposto traz, para dentro da escola, a vida em comunidade e, ao mesmo tempo, projeta a escola para fora de seus domínios: **o mundo também é escola**. O conhecimento pode ser construído em qualquer lugar em que sujeitos se relacionem, constituindo uma **sala de aula ampliada**. Mais que isso, quando a escola se nutre da vida social, traz para seus domínios toda a diversidade e organicidade que se lhe impõe. O cotidiano escolar está vivo, é fluido, autorregula-se em uma autopoiese¹² infinita.

Para garantir esse diálogo intra e extramuros, a **gestão participativa** é um imperativo. As propostas, formais e informais, devem ser construídas a muitas mãos, por todos os atores sociais, incluindo a comunidade, os docentes, os discentes e as famílias. Esses atores devem ser envolvidos no processo de construção das ações, projetos e programas escolares e o produto de seu trabalho tem de ser transformado em realidade. A gestão participativa gera responsabilidades compartilhadas pela construção, coordenação e execução do projeto político pedagógico, pela estruturação do trabalho da equipe, pela organização do espaço, pela orientação da cultura institucional e pelos processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se a preponderância dos critérios de natureza pedagógica.

14

Tais procedimentos criam caminhos para **redes de conhecimento e de práticas**. Quando muitos atores se envolvem em uma proposta, suas trocas se prestam não só a edificar novos conhecimentos, mas, também, à construção de parcerias entre sujeitos e instituições, que podem trazer resultados muito ricos para a Educação. As possibilidades de trocas são inúmeras: parcerias entre docentes para trocas permanentes de conhecimentos e experiências, parcerias entre escola e outras instituições de ensino, parceria entre escola, comunidade e associações comunitárias, parceria entre escola e empresas, parcerias com universidades, além da rede de apoio local, com a valorização e reconhecimento dos servidores, parceiros estratégicos, que podem promover a permutação de boas práticas, recursos e oportunidades para os estudantes e suas famílias. Por fim, trocas entre estudantes, que enriquecem o aprendizado e desenvolvem a valiosa capacidade de cooperação.

¹² **Autopoiese** deriva do grego (**autopoiesis**). A origem etimológica do vocábulo é autós (por si) e poiesis (produção). Seu significado literal é autoprodução. Sistemas autopoieticos produzem e reproduzem a sua própria organização circular por meio de seus próprios componentes.

Para tanto, a escola carece ser um *locus* de trocas, de diálogo, de socialização de conhecimentos e práticas para a materialização de um **currículo multicultural, participativo e relevante** diante da realidade social experimentada pelos estudantes, docentes e gestores escolares.

Construída a muitas mãos e constantemente significada e ressignificada pela realidade campesina que lhe é inerente, a proposta da Fundação Educacional Caio Martins é tornar-se um “*hub*” capacitante, capaz de envolver e desenvolver todos os atores do ecossistema Fucam, incluindo estudantes, professores, gestores e comunidade por meio do **Programa de Desenvolvimento Pessoal e Profissional - PDPP**.¹³

Nesses territórios pedagógicos, o Educacional e o Socioproductivo se encontram e coadunam esforços: o socioproductivo ancora o educacional na realidade em que se situam as escolas Fucam e o educacional endossa as ações Socioproductivas para que também sejam vetores de aprendizagens pela experiência prática, pela Ciência e pelos saberes da comunidade local.



¹³ O **Programa de Desenvolvimento Pessoal e Profissional** da Fucam propõe uma capacitação 360°, ou seja, todos capacitam todos. Tal proposta tem, como metodologia, trabalhar desde o autoconhecimento até a autonomia dos atores sociais ligados direta ou indiretamente à Fucam. As temáticas das capacitações versam sobre questões variadas, relacionadas a esta Proposta Pedagógica ou às demandas locais das escolas. Mais que isso, o PDPP prevê a criação de um banco de agentes capacitantes para que se construa uma cartela de cursos numerosa, diversificada e contextualizada, além da formação de agentes multiplicadores locais, incluindo servidores, escolas e parceiros.

2.1.2-EDUCAÇÃO INTEGRADA

A Educação, além da função de socializar conhecimento científico, deve fomentar aprendizagens pautadas na junção, na relação entre sujeitos e destes com o meio em que vivem para que atuem de forma integrada, cooperativa e participativa, com a compreensão de que **há uma interdependência sistêmica entre tudo e todos**.

Nesse sentido, uma **Educação Integrada é aquela que une tudo o que o paradigma tradicional separou**: sujeitos, conteúdos, razão e emoção, teoria e prática, meio ambiente e progresso, campo e cidade, bem-estar e trabalho, escola e realidade social, Educação e Mundo do trabalho, Educação Básica e Superior. Essas hibridizações vêm sendo trabalhadas de maneira muito efetiva na realidade educacional por meio de proposições curriculares mais integradas, que contemplam a complexidade do mundo real. Está no cerne do conceito de integração, pois, os pressupostos do pensamento complexo: aquele que religa em lugar de apartar.

Nessa perspectiva do conhecimento, a fragmentação e engessamento promovido pelas “grades curriculares” cede espaço a propostas integradoras, que promovem interseções e dissolvem fronteiras entre componentes curriculares, estudantes, docentes, modalidades de ensino e instituições escolares. Contemporaneamente, a **interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade** se apresentam como propostas para a superação do pensamento fragmentário e para o fomento do pensamento complexo, que articula diversos saberes, sem a negação ou desprezo de qualquer que sejam as fronteiras de determinada disciplina.

A **Interdisciplinaridade** procura romper com padrões tradicionais que priorizam a construção do conhecimento de maneira fragmentada, revelando pontos em comum e favorecendo análises críticas a respeito das diversas abordagens para um mesmo assunto. Na perspectiva da **interdisciplinaridade**, busca-se a interseção **entre conteúdos** de duas ou mais disciplinas para permitir que o estudante elabore uma visão mais ampla a respeito dessas temáticas. Ao revelar pontos em comum entre componentes curriculares, favorece análises críticas a respeito das **diversas abordagens para um mesmo assunto**. Com isso, desenvolve-se a capacidade de provocar transformações profundas no processo de ensino-aprendizagem para a **construção do senso crítico** e uma visão global do mundo.

A **transdisciplinaridade**, problematizada por NICOLESCU (1999) e por pesquisadores como Jean Piaget e Edgar Morin, ainda é pouco disseminada nos currículos, mas tem ganhado força entre estudiosos da educação, uma vez que propõe a construção de conhecimentos de modo a **atravessar as fronteiras entre as disciplinas**. Enquanto princípio metodológico, permite que os aprendizes tenham um olhar desfragmentado, contextualizado, sem abrir mão de seus conhecimentos prévios. De certa maneira, influencia a abertura do sujeito para o novo, ampliando seu conhecimento e o instigando a aceitar as diferenças, relacionar fenômenos em seus variados processos.

Esses novos arranjos curriculares (inter e transdisciplinaridade) oportunizam a melhora na capacidade dos sujeitos para pesquisar, inovar, produzir informação, no modo de ser, pensar e agir, promovendo transformações importantes em seu desenvolvimento:

“Fazendo uma relação da complexidade – enquanto princípio epistemológico – com a educação, essa teoria pressupõe um novo olhar para uma nova metodologia, que seja capaz de agregar o novo ao habitual, que não descarta metodologias antigas e, sim, as integra, ao mesmo tempo em que faz a ligação do velho com o novo. Moraes (2012) afirma que: [...] tudo isso é importante na tentativa de compreender não apenas a natureza ordenada/desordenada da matéria e o funcionamento dos sistemas vivos, mas também as organizações sociais como sistemas complexos e, desta forma, a educação” (MORAES, 2012, p. 59) (Apud Medeiros p.04)

Metodologias como a **Aprendizagem Baseada em Problemas e a Aprendizagem Baseada em Projetos**, de natureza inerentemente ativa, com a adoção de **temas transversais**¹⁴, têm contribuído sobremaneira para a superação de matrizes curriculares fragmentadas, visto que agenciam, em torno de um tema transdisciplinar, variados componentes curriculares, além de desenvolverem competências socioemocionais.

A escola integrada também pressupõe a **cooperação e a colaboração** como base para o fomento de aprendizagens mais ricas e genuínas. No seu relatório: *“Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”*, a

¹⁴ Os Temas Transversais objetivam explicitar e promover a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, estão divididos, neste documento, em seis macro áreas temáticas: Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, Multiculturalismo, Cidadania e Civismo, Economia e saúde.

Unesco alerta toda a humanidade para a necessidade de uma ação conjunta na construção de um modelo de sociedade pautado na solidariedade e união de esforços para uma educação como um projeto público comum. Nessa perspectiva, a pedagogia é relacional e a escola deve promover o trabalho coletivo, fomentar a cooperação e a corresponsabilidade. A “**pedagogia da cooperação**” firma, pois, o compromisso para uma educação em direitos humanos, posto que o acesso à educação possibilita o acesso a outros direitos: econômicos, sociais e culturais. Nesse sentido, a escola é um dos ambientes mais importantes para combater a desigualdade social, para construir uma forma de vida com mais equidade, desenvolvimento de consciência crítica cidadã e a transformação para um mundo mais inclusivo e sustentável. Para tanto, promover a construção de uma rede de saberes diversos, pautada em trocas diversificadas e permanentes entre sujeitos é fundamental.

Teoria e prática também devem ser empregadas harmoniosa e concomitantemente. Atemporalmente, a escola valorizou o **pensamento dedutivo**, que parte da teoria e culmina em uma prática (na maioria das vezes, descontextualizada), com a preponderância de exercícios de fixação que demandam tão-somente a memorização de conceitos.

Para superar isso, deve-se valorizar, também, o **pensamento indutivo**, que parte da prática para a teoria, visto que essa forma de pensamento possibilita compreensões diferenciadas, que permitem a reconstrução e reorganização da experiência pelo aprendiz orientada pelos princípios da iniciativa, originalidade e cooperação, com vistas a liberar suas potencialidades. Assim sendo,

“Aprendemos, desde que nascemos, a partir de situações concretas, que pouco a pouco conseguimos ampliar e generalizar (processo indutivo), e aprendemos também a partir de ideias ou teorias para testá-las depois do concreto (processo dedutivo)”.(BACICH,2018).

Nesse sentido, ambos caminhos devem ser percorridos pelo aprendiz. Além disso, o ensino deve trazer para a prática problematizações genuínas, visto que a realidade é concreta, complexa, fluida e se materializa para os sujeitos sociais na forma de problemas e dilemas reais e serem superados. Segundo FREIRE (1996), “esse aprendizado serve não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo,

para transformar, para nela intervir, recriando-a” em contexto diversificados. A esse processo dá-se o nome de **Transferibilidade**¹⁵. A transferibilidade une teoria e prática.

Na perspectiva da integralidade, a proposta *caiomartiniana* de Educação é unir sujeitos, discursos, conteúdos, conhecimentos, teoria e prática, processo e produto, concretude e abstração e os diversos níveis educacionais, visto que a realidade é feita da união e auto regulação de todos esses elementos e porque os estudantes estão imersos em um todo integrado.



2.1.3- SUJEITO INTEGRAL

A Educação deve ter como objetivo fundamental fomentar o **desenvolvimento integral do sujeito** em todas as dimensões: cognitiva, corporal, emocional, social e cultural. Na concepção de Educação Integral, o foco na cognição, que atemporalmente dominou a área educacional, é ampliado para abarcar, também, as demais instâncias humanas, em uma concepção mais complexa do que constitui o sujeito.

¹⁵ Transferibilidade significa a capacidade de usar o conhecimento apropriada e proveitosamente em um contexto novo ou diferente a partir do que foi aprendido inicialmente (WIGGINS, 2019).

O desenvolvimento desse sujeito integral *caiomartiniano*, no contexto escolar, deve protagonizar dois atores educacionais em específico: o sujeito-docente e o sujeito-discente, a saber:

2.1.3.1- Sujeito-discente

Para que a educação seja genuinamente transformadora e abarque as múltiplas dimensões de cada sujeito, precisa estar articulada com o território que ocupa e com todo vínculo e significado próprios de sua história, cultura e vida. As competências curriculares a serem desenvolvidas, necessariamente precisam ser intersetoriais, garantindo aos cidadãos ferramentas necessárias para que todos possam **seguir aprendendo ao longo de sua vida (*lifelong learning*¹⁶) e se desenvolver integralmente**, com vistas à consecução de uma existência autônoma e digna.

A integralidade do sujeito pressupõe, pois, o **desenvolvimento de competências**: a mobilização de **conhecimento (saber)**, **atitude (querer fazer)** e **habilidade (saber fazer e aprender fazendo)** para a resolução de problemas. Ao desenvolver competências, o estudante se torna apto a mobilizar os conteúdos, **antes memorizados**, e aplicá-los em experiências vivenciadas por si mesmo e pela sua comunidade na **resolução de problemas reais e na materialização de projetos** por meio de operações cognitivas mais sofisticadas.

O **foco em competências** colabora, ainda, para que se avance em direção à **autonomia e protagonismo** do estudante, visto que estes são encorajados a ir além da memorização de conceitos.

Tal concepção independe da área do conhecimento e busca estimular e garantir que todos atores educacionais (professores, estudantes, gestores educacionais, demais servidores e comunidade), desenvolvam **pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania**.

¹⁶ *Lifelong Learning* significa “aprendizado para a vida toda”. Trata-se de um conceito que parte da premissa de que o aprendiz pode buscar conhecimento contínuo em diferentes espaços, momentos e formatos.

A concepção de Sujeito integral abarca, ainda, a **diversidade e a inclusão**, pois confere o mesmo peso a indivíduos com habilidades e competências multivariadas, o que colabora para aprendizagens mais ricas, orgânicas e socialmente relevantes, visto que referenciam a aprendizagem entre pares e a vida extramuros escolares.

Tais procedimentos visam à edificação das **inteligências necessárias para se viver, transformar a realidade e atuar profissionalmente no século XXI**. Quando o estudante é considerado em todas as suas instâncias, desenvolve a **inteligência cognitiva** (pautada na razão, reflexão e síntese), **emocional** (pautada no sentimento, na intuição, na empatia), **decernere** (pautada no discernimento, na escolha e na decisão) e a **volitiva** (pautada na vontade de fazer, transformar, praticar e aplicar). Esse desenvolvimento se reforça e se materializa por meio de seu **Projeto de Vida**.

Está no cerne da proposta *caiomartiniana* o desenvolvimento integral dos educandos para uma vida social e laboral plena. Nesse sentido, todos os cursos, programas, projetos e ações consideram o educando em todas as suas instâncias, além de fomentarem uma conscientização ativa sobre seu contexto de vida e sobre as possibilidades de ação e de mudanças em seu meio e demais realidades sociais e culturais.

Um dos projetos estratégicos da Fucam, cujo foco é a autonomia e o protagonismo, é o **Trilhas Formativas para o Mundo do trabalho**, uma metodologia de **projeto vital** direcionada ao Mundo do Trabalho por meio da qual o estudante percorrerá experiências de autoconhecimento, contextualização crítica e capacidade projetiva.

Em cada uma das três trilhas, o educando realiza uma incursão em seu mundo interior e suas experiências de vida, visto que não há como materializar um propósito sem autoconhecimento. Em um segundo momento, conhece as ferramentas, processos, itinerários, atores e conhecimentos do Mundo do Trabalho para que realize escolhas conscientes. Nesse percurso, poderá contar com *nanodegrees*¹⁷, que constituirão um *plus* para o seu desenvolvimento e currículo profissional, bem como experimentará simulações de vivências profissionais, por meio de ações de Educação Superior. Por

¹⁷ O Nanodegree (nanocertificado) é uma formação direcionada para o mercado de trabalho, por meio da qual o aluno pode desenvolver habilidades específicas relacionadas à sua profissão. Geralmente são realizadas em modelo EAD, para que o estudante possa ajustar seus tempos e espaços e, por trazerem sempre assuntos contemporâneos, promovem constante "oxigenação" nas propostas curriculares. Tais experiências de aprendizagem acabam se tornando, pois, curingas formativos na vida e no currículo dos estudantes, contribuindo para aumentar sua trabalhabilidade.

fim, projetará, com a ajuda dos professores, seu **Projeto Vital**, com um plano a curto, médio e longo prazo.

Além da sistematização do Projeto Vital, propostas Educacionais e Socioproductivas trabalham variadas temáticas e competências, de maneira interdisciplinar e integrada, para que o desenvolvimento dos sujeitos seja pleno, dentre elas: Práticas Esportivas, Oficina de Música, cursos de Formação Inicial Continuada - FIC.

2.2.3.2- Sujeito-docente

Para orquestrar as propostas de ensino-aprendizagem que trabalham o estudante de forma integral, faz-se necessário desenvolver, também, o sujeito-docente. Tal sujeito deve estar em constante aperfeiçoamento, em todos os níveis: cognitiva, corporal, emocional, social e cultural. Deve, pois, ser um professor-pesquisador, cuja busca por conhecimento é uma constante, e um professor-mediador, capaz de orquestrar, com maestria, as aprendizagens construídas ativamente pelos estudantes.

Nessa perspectiva, o docente deve ser aquele que planeja, estrategicamente, as experiências de aprendizagem, reflete sobre as suas ações didático-pedagógicas, de forma individual e coletiva, debruça-se sobre um determinado problema, elabora hipóteses se pautando em teorias, analisa dados qualitativos e quantitativos e condições materiais para a sua realização e, nesse fazer, constitui-se como professor-pesquisador. A construção da identidade docente acontece no decorrer de sua trajetória e sofre interferências do contexto social, econômico, político e cultural, além de estar vinculado ao capital cultural e econômico de cada sociedade.

Esse pesquisador age extraindo novas informações e qualidades que são próprias dos objetos em sua complexidade para que o conhecimento não seja mais concebido como um estímulo informado à mente, mas, sim, como resultado de um complexo de referências, competências e compreensões autonomamente construídos. As dimensões que envolvem as qualidades emocionais, políticas, éticas, reflexivas e críticas, sobretudo as de caráter do saber, são necessárias para que se edifique um bom professor.

Assim sendo, a pesquisa no processo educacional está inter-relacionada à pesquisa e reflexão das práticas docentes cotidianas e à religação entre os saberes populares

e acadêmicos. Essa proposta de desenvolvimento docente está, pois, imbuída de uma formação reflexiva em uma estratégia para melhorar a atuação dos professores.

A concepção de professor-pesquisador é, portanto, a de um sujeito integrante do meio em que se constitui mediante suas experiências e transformações, conhecendo o resultado de suas ações e não apenas sobre a realidade superficial. Quando um professor é, também, um pesquisador une prática e teoria. Para Freire, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino:

“Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1997, p. 30 e 31)

Assim, o desenvolvimento profissional docente é construído no diálogo entre teoria e prática e desenvolvido por meio da reflexão individual e coletiva sobre um repertório crescente de experiências. Para Freire, a formação docente deve promover uma constante reflexão sobre os processos que interferem na formação, avaliando suas ações enquanto profissional comprometido com a educação com foco na autonomia do ser humano. O docente deve ser entendido, pois, como um indivíduo em uma perspectiva emancipadora, como responsável pela transformação da realidade que o cerca. Dessa forma, em grupos colaborativos de estudos, o professor-pesquisador pode dialogar e refletir sobre sequências didáticas, discutir estratégias, dividir e produzir conhecimentos acumulados da profissão, fatores que fortalecem a autonomia e trazem a possibilidade de trocas com seus pares e com outras escolas. A qualificação profissional e o aprendizado contínuo do professor são motores de melhoria do ensino.

Nesse sentido, a construção do “Ethos” do professor-pesquisador se baseia em uma identidade coletiva, em que esse profissional aprende a colaborar no espaço educativo, com engajamento entre escola e comunidade, transcendendo a sala de aula. A escola, nesse contexto, transforma-se em um importante espaço que acolhe e cuida, em que o trabalho docente passa de uma dimensão pessoal para uma dimensão coletiva.

A produção do professor-pesquisador pode ser traduzida em escrita, com esses profissionais assumindo a autoria de suas práticas nas dimensões intuitivas relacionais.

“Quando os professores são reconhecidos como profissionais reflexivos e produtores de conhecimento, eles contribuem para o crescimento de corpos de conhecimento necessários para transformar ambientes, políticas, pesquisa e prática educacionais, dentro e além de sua própria profissão... Uma profissão não precisa apenas registrar sua herança, suas experiências e suas práticas; também precisa identificar novas fronteiras para investigação e inovação, definir questões de pesquisa e buscá-las.” (p 82, Unesco).

A produção de conhecimento pelos professores os envolve com os estudantes em pesquisa-ação, resolução de problemas, desenvolvimento de projetos e na experimentação de novas técnicas. É nessa perspectiva de construção de conhecimento que valores e atitudes de convivência social e coletiva, atitudes de cooperação, solidariedade, responsabilidade, respeito mútuo e diálogo são entabulados.

O desenvolvimento profissional dos professores deve ocorrer, pois, dentro da profissão docente, com situações em que tenham incorporado o conhecimento, a pesquisa e as práticas profissionais, tal como ocorre em hospitais universitários. Nesses espaços, médicos com grande proximidade com a pesquisa e o dia a dia da profissão formam os residentes, que **se desenvolvem com a prática e a troca sobre a prática**. A criação de espaços democráticos, a promoção do desenvolvimento do trabalho coletivo de docentes e a integração de todos os atores educacionais para a construção de uma escola integrada e de um sujeito integral, embasada em uma pedagogia do humano, da empatia, do contato que pressupõe que educar significa estar junto e aprender em comum, para uma vida em comum.

“A pedagogia é o que permite a cada estudante fazer parte de uma relação humana com o conhecimento, acessar um mundo com inteligibilidade, criatividade e sensibilidade. Não pode haver a reimaginação de currículos e da pedagogia sem a presença de professores.” (Unesco, p.91, 2022)

A autonomia docente, o trabalho coletivo, a pesquisa, a reflexão podem trazer os professores para a cena de participação na construção de políticas públicas educacionais, pois, juntos, os conhecimentos são multiplicados.

A rotina do professor-pesquisador deve pressupor, também, a **Intencionalidade Pedagógica**. Ao atuar nessa perspectiva, o professor planeja o ensino e desenha,

estrategicamente, os objetivos e experiências de aprendizagem, bem como as propostas avaliativas e metodológicas. Mais que isso, conduz o aprendiz por esse caminho, **mediando** seus passos. Trata-se, pois, de uma aprendizagem colaborativa entre docente e discente que, quando eficaz, favorece o desenvolvimento de habilidades, atitudes, conhecimento, cognição, interesse e aptidão de estudantes e professores.

Na perspectiva da **Mediação Pedagógica**, o professor terá de fomentar, para além da escuta, da cópia e memorização, **o significado, a intencionalidade e reciprocidade, a automodificação e a transcendência**¹⁸ para que aprendizagens genuínas sejam edificadas. Seu trabalho deixa de ser mecânico para ser estratégico. Deve, pois, facilitar experiências de aprendizagem propostas aos estudantes, mediante um planejamento estratégico de todas as suas fases. Seu papel passa a se equivaler a um designer, um planejador estratégico, em contraponto a um recitador de histórias prontas.

Nessa medida o professor-pesquisador e mediador em sua formação continuada é um dos atores que protagoniza a mudança educacional, inova, aumenta o seu domínio sobre os conteúdos, exerce ações, atinge progressivamente outros mecanismos individuais e sociais, enfrenta-os, transforma-os e se refaz, melhorando a sua capacidade de conhecimento e a sua própria capacidade de aprender no mundo. Numa concepção epistemológica, este esforço de conhecer e **aprender constante com autonomia e reflexões científicas investigadoras** é que se desvela o processo transformador, com novidades, nunca igual, para oferecer uma **escola cotidiana real** onde se encontram **sujeitos que agem**, e agindo, aprendem.

¹⁸ Vide: <https://sites.google.com/site/byalessandrateixeira/Home/modificabilidade-cognitiva-estrutural>



2.1.4- AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

Enquanto seres simbólicos, comunicamo-nos de variadas formas, lançando mão de um sem-número de semioses. Dentre elas, a **estruturação dos espaços, sejam online ou offline**, incluindo mobiliário, cores, formas, som, texturas, bem como as distâncias e proximidades físicas e psicológicas, o nível de estruturação e possibilidades de interação. No que respeita aos espaços empregados para desenvolvimento de pessoas, essa simbologia se impõe de maneira inexorável, o que demanda reflexões sobre a sua formatação e suas consequências para o desenvolvimento dos aprendizes.

Sim, **a aprendizagem, para além do relacionamento entre os atores, também se ressent do espaço em que ocorre, bem como de toda carga simbólica que lhe é inerente**. Nesse sentido, alguns espaços coadjuvam, outros obstruem. São inúmeros os efeitos que a disposição dos espaços escolares impõe ao processo de aprendizagem, incluindo questões sobre clima, dinâmica de trabalho, relacionamento interpessoal, metodologia de aprendizagem, currículo, ideologia e relações de poder, paradigma vigente, concepção de ensino-aprendizagem, cultura e fatores emocionais. Noutros termos, a **“comunicação espacial”** não só impõe os rumos dos relacionamentos e da dinâmica do aprender, mas, também, revela o que se espera,

o que não se espera, o que pode, o que não pode, mesmo que os atores que habitam tais espaços nada falem neles ou sobre eles. Tal simbologia está inscrita em ambientes físicos e digitais. Em ambos, a **estruturação deve ter coerência com o discurso** que o endossa e a forma como ele se materializa. Nessa perspectiva, para além da forma e da função, há que se prestar atenção no **conceito**¹⁹ que o ambiente emana.

Ambientes de aprendizagem também suscitarão conceitos, dependendo dos elementos que o constituem. **Salas de metodologias ativas**, por exemplo, são ambientes cujos conceitos mais recorrentes são: jovem, energia, mão na massa, tecnologia, cooperação, ludicidade, autonomia, equipe, trabalho, digital, projeto, protótipo, contemporaneidade, novo, game, produto. Nesses termos, os objetos empregados na composição física do ambiente, bem como suas cores, texturas, imagens, distâncias e disposição devem reiterar tais conceitos.

É possível, pois, que o ambiente fale por si só, convidando o usuário a protagonizar e a aprender autonomamente com seus pares, orientados por um responsável mediador. Nesses espaços, além de matérias-primas e **ferramentas DIY**²⁰ (**Do It Yourself**), é recomendável superfícies para escrita e registro de ideias e projetos (mesas e paredes com fórmica ou vidro para rascunhar), cores vivas, espaços que unam, em lugar de segregar, **espaços de livre circulação**, espaços sujos (locais para prototipação, também denominados espaços Maker), além de uma acústica favorável à escuta de todos que o habitam. Tais reflexões não esgotam as inúmeras possibilidades comunicacionais que emanam de espaços físicos de aprendizagem, cuja análise só seria possível com base em suas particularidades e sua relação com o projeto pedagógico da instituição. No entanto, tal reflexão pode trazer luz sobre potenciais configurações que ensejem relações mais orgânicas, que resultem em aprendizagens ativas, significativas e cooperativas.

¹⁹ Entende-se por conceito a materialização, na forma de um pensamento ou ideia, da sensação estética que os usuários experimentam. A título de exemplificação, ambientes como uma barbearia utilizarão, para sua composição, objetos, cores, mobiliários que denotem força, virilidade, praticidade, simplicidade, companheirismo, esporte, competição, que são elementos que compõem o mapa semântico convencionado do cotidiano masculino.

²⁰ Ferramentas “Do it Yourself” são ferramentas que permitem que o sujeito faça por conta própria uma tarefa.

A composição interna dos Ambientes de Aprendizagem também comunica. A escolha de elementos que favoreçam distâncias e posições heterárquicas²¹, bem como sua flexibilidade estrutural e de disposição, de modo que possam assumir várias configurações, de acordo com objetivos e propostas de aprendizagem. As cores, também, são poderosos estimuladores psicológicos e emocionais, essencialmente se na paleta²² houver cores primárias e opostas, cujos comprimentos de onda e contrastes são psicologicamente estimulantes.

A coerência do ambiente pode ser favorecida com o uso de móveis que delimitem espaços com funções diferentes (espaço da discussão, espaço da exposição, espaço da prototipação), bem como um mobiliário que sirva de vitrine para trabalhos práticos já realizados. Tais referências são saudáveis para provocar e inspirar o processo criativo. É desejável, também, se for o caso, separar, por ambiente, os móveis (geralmente bancadas contínuas e maiores) de “trabalho limpo” e “trabalho sujo”. O trabalho sujo envolve o uso de tintas, colas e outras químicas que podem arranhar ou danificar móveis mais frágeis. Sim, é possível coadjuvar espaços de Metodologias Ativas e Espaços Maker.

A mesa do professor, que sempre esteve na posição de oposição às mesas dos estudantes, pode, sem prejuízo, ficar no centro do ambiente, pois tal posição facilitará seu trabalho de mediação e comunicará tal papel. Essa configuração espacial colabora, também, para que o docente tenha uma visão de toda sala de aula e de sua dinâmica.

Na perspectiva da sala de aula ampliada, ambientes de aprendizagem não se resumem aos intramuros escolares. Qualquer lugar que justifique a presencialidade e colabore para potencializar relações, metodologias e compreensões deve ser explorado pela escola, incluindo espaços simbólicos. Nesse sentido, áreas externas escolares, espaços públicos, instituições de ensino em todos os níveis e empresas públicas ou privadas podem constituir um *locus* para trocas, debates e prototipações que resultem em aprendizagens significativas e perenes.

Para além disso, espaços de aprendizagem devem facilitar o acesso a todos os atores educacionais que necessitem de adaptações físicas, sensoriais e cognitivas, de

²¹ Heterarquia pressupõe um sistema em que não há um controle centralizado vertical, mas predomina uma ordem consensual. É diferente da hierarquia, cuja ordem é centralizada e verticalizada.

²² A paleta de cores é um conjunto de cores que, combinadas de forma harmônica, expressam uma ideia, sentimento ou valor. É bastante utilizada na criação de identidades visuais e nas estratégias de marketing.

acordo com a legislação vigente. Noutros termos, devem facilitar acesso e circulação de pessoas em todas as áreas, internas ou externas, de modo a promover igualdade e inclusão.

Por fim, os ambientes de aprendizagem devem ser locais de possibilidades, ainda que haja limitações. Devem ser inspiradores e fomentar o desejo de se trabalhar para produzir conhecimentos que ampliam e desenvolvem visão de mundo que promovam os posicionamentos de enfrentamento, de transformação social. Devem ser espaços sustentáveis, em que o respeito à natureza seja visualizado e estimulado e literalmente cultivado. Enquanto ambientes de aprendizagem inclusivos e colaborativos, as escolas devem ser espaços seguros, livres de violência, acolhedoras da diversidade e das diferenças dos estudantes.

É esse o conceito emanado dos ambientes de aprendizagem das escolas *caiomartinianas*. Além do convite à autonomia e participação por meio de espaços generosos e horizontalizados (o que confere ao trânsito das gentes maior fluidez e organicidade, oportunizando diálogos constantes), o cultivo e valorização da terra e da natureza são uma de suas marcas mais significativas. As edificações estão cercadas de espaços amplos e verdes propícios à exploração e à experimentação, capazes de incentivar a aprendizagem pela ação e reflexão, além de favorecer o desenvolvimento de todos os seus frequentadores por meio da aprendizagem empírica. São espaços de ação e reflexão, de trocas, de congregação e comemoração. São espaços em que se conhece, respeita e pratica a sustentabilidade social e ambiental. Por esse motivo, dada a riqueza e a extensão dos Centros Educacionais, a sala de aula deve ocorrer, também, extramuros escolares. No mundo atual, a educação não cabe mais somente dentro das fronteiras da escola.



2.1.5- TECNOLOGIA EDUCACIONAL

As tecnologias digitais fazem parte da grande totalidade das relações, procedimentos e processos realizados hoje pelos sujeitos sociais em todas as instâncias da vida. Nesse sentido, o acesso às tecnologias digitais ligadas à rede deve ser livre: um direito de todos.

Muitas foram as mudanças oportunizadas pelo digital. Essas tecnologias e sua lógica de funcionamento retiraram os indivíduos da condição de espectadores passivos, imposta pelas mídias analógicas, e os tornou videomakers, redatores, fotógrafos, enfim, produtores ativos de conteúdo. A sala de aula contemporânea é habitada por esses sujeitos conectados, acostumados a protagonizar em frente às telas, que querem protagonizar frente ao mundo. E se não o são, a escola deve proporcionar seu acesso, visto que tal oportunidade constitui um dos caminhos para o acesso ao mundo conectado e à cidadania

Por esse motivo, garantir a qualidade e regularidade de acesso às ferramentas digitais e à rede de conexão para os usuários é fator primordial para a oferta de uma educação alinhada com a realidade contemporânea.

No entanto, o papel da escola não se restringe a oportunizar o acesso e o ensino operacional dessas ferramentas. Deve, principalmente, fomentar seu uso consciente, promovendo o **alfabetismo digital** dos estudantes.

Eis uma das frentes de trabalho mais importantes que se impõe às escolas contemporâneas: **a mudança do paradigma educacional** necessária ao uso consciente e “inforico²³” das tecnologias digitais por parte dos docentes e discentes. E essa capacitação **vai muito além da mera capacitação para uso da ferramenta**. O uso mecânico e inconsciente das ferramentas e redes digitais resulta em prejuízo, incompreensão, crime e alienação. Nesse sentido, a alfabetização digital se faz necessária dentro e fora dos domínios escolares. Para viver em sociedade, hoje, saber lidar, criticamente, com aparatos da tecnologia digital se faz essencial.

A tecnologia Educacional também permite, além do acesso e cidadania digital, a possibilidade de **capacitação com a relativização de tempos e espaços**. Dadas as ferramentas disponíveis na atualidade, amplamente utilizadas durante a crise sanitária, é possível a aprendizagem remota onde quer que a rede consiga chegar.

Nesse sentido, como ocorre nos espaços físicos de aprendizagem, os espaços online também devem guardar algumas características que favoreçam a aprendizagem. Para a implementação de um **ambiente de aprendizagem online** que comporte o **protagonismo do aprendiz** e suscite aprendizagens mais ricas, faz-se mister a utilização de plataformas de mediação digital desenhadas de modo a facilitar o acesso, permitir a **customização de estrutura e conteúdo, apoiar o entendimento, a comunicação, bem como gerenciar o processo e produtos da aprendizagem**.

Ambientes de Aprendizagem online devem ser, também, **flexíveis e abertos à troca de papéis**, além de **intuitivos**, a ponto de usuários que nunca o adentraram possam dele se servir sem problemas de compreensão ou navegação.

Para além disso, espaços online que se pretendam capacitantes devem **aproximar os usuários apesar da distância física**.

Por fim, espaços online devem facilitar o acesso a todos os atores educacionais que necessitem de adaptações físicas, sensoriais e cognitivas, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Noutros termos, devem ser **assistivos**, de modo a proporcionar autonomia para as pessoas que necessitem de adaptações.

²³ Uso “inforico”, segundo Marco Silva, no livro Sala de aula Interativa, significa uso consciente e crítico das tecnologias digitais.

Esses equipamentos e práticas visam dar assistência e melhorar a qualidade de vida dos indivíduos, possibilitando a realização de tarefas que eram desempenhadas com dificuldade ou não podiam ser feitas. Exemplos de dispositivos assistivos são sistemas de reconhecimento de voz, leitores de tela e *softwares* de acessibilidade.

Está na pauta da Fundação Educacional Caio Martins priorizar o acesso, o alfabetismo digital e oportunidades de capacitação remota para estudantes, docentes, comunidade e parceiros que façam parte do Ecossistema Fucam, incluindo aqueles com necessidades especiais.



2.1.6- INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

A Intencionalidade Pedagógica resulta de planejamentos estratégicos, diagnósticos, cooperativos e situados. A experiência de ensino-aprendizagem deve, pois, ser planejada em todos os níveis educacionais.

Planejamento pressupõe estabelecer objetivos e metas, fazer escolhas, traçar caminhos, avaliar, acompanhar a evolução e intervir nos rumos, se for o caso. O planejamento é, pois, uma constante e deve estar sempre em movimento. Além disso, deve ser realizado pela coletividade, posto que terá consequência direta sobre todos os atores educacionais.

Há, na Educação, o **Planejamento Educacional ou sistêmico**, normatizado pelos documentos que legislam sobre área Educacional (**Declaração Universal dos Direitos Humanos, Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96, DCNs, PCN, BNCC, CRMG**), e que são concretizados mediante o Plano Nacional de Educação (PNE), os Planos Estaduais de Educação (PEEs) e os Planos Municipais de Educação (PMEs); o **Planejamento Institucional**, concretizado pelo **Projeto Político Pedagógico** das escolas; e o **Planejamento de Ensino**, que corresponde ao **Plano de aula do professor**. Todos esses documentos carecem estar em total sintonia, posto que é por meio de seu desenho estratégico e inter-relação que se busca o acesso e a permanência e a qualidade de ensino.

2.1.6.1- Planejamento Sistêmico - PNE, PEE e PME

A materialização do Planejamento é, pois, o Plano. No Brasil, os Planejamentos Educacionais (ou sistêmicos) são materializados pelos Planos Educacionais de abrangência Nacional, Estadual e Municipal. Esses Planos objetivam a promoção da cidadania, da qualidade de ensino e do acesso e permanência na Educação. Dada a sua natureza aplicada, abarcam as especificidades de cada âmbito em que serão desdobrados. Nesse sentido, devem considerar a realidade nacional, estadual e municipal para sua proposição. Há, pois, autonomia entre os entes federativos para sua construção, realização e acompanhamento.

2.1.6.2- Planejamento Institucional e curricular - Projeto Político Pedagógico

O planejamento Institucional e curricular se dá com o desenho estratégico do **Projeto Político Pedagógico** das escolas. Enquanto planejamento, deve ser construído a várias mãos e firmar os objetivos e metas, bem como as ações que garantam o atingimento desses objetivos. Faz-se mister o acompanhamento constante para a correção de rotas, além de tomar, como ponto de partida, a realidade da escola.

O Projeto Institucional é **Político**, visto que deve ter o compromisso com o desenvolvimento integral e cidadão dos estudantes para que esses possam atuar criticamente e contribuir para a evolução social e, também, porque deve ser construído na coletividade, com a participação de todos. Trata-se da manifestação do

posicionamento da Instituição de Ensino diante da sociedade e, por esse motivo, constitui a sua identidade. É **pedagógico** porque define como, porque e para quem as ações educacionais serão edificadas, com vistas ao desenvolvimento integral do aprendiz.

O Projeto Político Pedagógico, via de regra, é constituído por três **grandes partes**: o **Marco Situacional**, o **Marco Filosófico** e o **Marco Operativo**. O **Marco Situacional** é responsável pela contextualização da escola na realidade em que ela se insere, endossada, também, pelo olhar da comunidade escolar sobre esse espaço. Trata-se de um inventário dos pontos negativos e positivos que podem apontar caminhos. O **Marco Filosófico**, por sua vez, aponta a direção para qual a escola deseja caminhar, que tipo de sociedade ela quer ajudar a construir, que sujeito ela pretende edificar. Em suma, é o momento de definir o que a escola deseja alcançar no final do processo. Por fim, o **Marco Operativo** explicita o horizonte desejado, com as concepções e ações adequadas para a conquista dos objetivos definidos. Para tanto, deve-se elaborar propostas de ações “...para diminuir a distância entre o que a instituição é e o que deveria ser” (VASCONCELLOS, 1995, p. 2).

Tal procedimento deve levar em conta: a **Proposta Pedagógica Institucional** enquanto um processo de busca pelo desenvolvimento do ser social e do cidadão; A **Estratégia de Ensino e Aprendizagem** que desencadeará, no aprendiz, o desejo de participação e envolvimento e para a construção de novos conhecimentos; o **Ambiente Educacional como** um espaço no qual se proporciona tempos e espaços que promovam o desenvolvimento integral de todos os sujeitos que o habitam; O **sujeito-docente**, entendido como um ator educacional que media o conhecimento, bem como fomenta a participação ativa do **sujeito-estudante** para a construção autônoma de conhecimento e o desenvolvimento de competências e, por fim, o **currículo** que constitui o **itinerário formativo** que sistematiza os “quês”, “quandos”, “porquês” e “comos”, de forma oculta ou manifesta, e se materializa na especificação dos conteúdos, experiências e objetivos de aprendizagem, competências, estratégias de ensino, metodologias e propostas de avaliação.

Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas *caiomartinianas* devem contemplar a realidade local em que estão situadas e refletir, em seu currículo, no ambiente educacional, na atuação e perfil docente, na concepção de sujeito e na avaliação da

aprendizagem os pressupostos pedagógicos de educação para a vida, bem como os pilares da Proposta Pedagógica da Fucam.



2.1.6.3- Planejamento de Ensino - Plano de aula

O **Planejamento de ensino** constitui o **Plano de aula do docente**, que deve ser construído em consonância com os documentos que legislam sobre a Educação no Brasil, no Estado de Minas Gerais, bem como com o Projeto Político Pedagógico da escola. Nessa perspectiva, fica claro o porquê da importância da participação docente na construção do Projeto Político Pedagógico: se o plano de ensino é a materialização de todas as estratégias edificadas antes dele, deve ser internalizado pelo professor. O docente deve, pois, sentir-se protagonista desse processo. É a partir desse protagonismo e conhecimento da estratégia firmada em todos os planos anteriores que o docente promoverá estratégias de ensino e de avaliação com **intencionalidade pedagógica** (sabendo o que fazer e onde quer chegar). Intencionalidade pressupõe, portanto, o desdobramento da estratégia pedagógica com total ciência dos resultados a serem pretendidos.

Normalmente não é o que acontece nas salas de aula. Alienados do processo de planejamento educacional em nível nacional, estadual e municipal e apartado da construção do Projeto Político pedagógico, o docente acredita que lecionar significa “dar o conteúdo”. Tal crença, denominada “cobertura”, transformou-se no objetivo de

aprendizagem em todos os níveis educacionais. Não deveria ser assim. **Os objetivos de aprendizagem deveriam estar pautados na busca pela compreensão e o desenvolvimento de competências.**

2.1.6.4- Experiência de aprendizagem para a competência e a compreensão

A proposta pedagógica da Fundação Educacional Caio Martins, em todos os níveis educacionais, tem, como pressuposto, um currículo pautado na sistematização de **Experiências de Aprendizagem**, com vistas ao desenvolvimento de **Competências** e a edificação de **compreensões**, posto que, desde as suas origens, sempre direcionou seus esforços ao desenvolvimento do sujeito integral e autônomo.

Experiência de Aprendizagem é o que o estudante vivencia durante seu desenvolvimento. Trata-se de circunstâncias educacionais *estruturadas (ou semiestruturadas)* que envolvem imersão, diálogo, problematização e abstração para posterior aplicação em outros contextos e situações.

Observa-se, pois, que experiências constituem uma proposta educacional mais robusta do que a “cobertura” (resumir-se em esgotar o conteúdo) e posterior aplicação de atividades de fixação que demandam memorização e cópia. Nessa experiência, o estudante é mobilizador de recursos, de processos, de procedimentos, de comportamentos com base na mediação e orientação do professor, para a resolução de problemas e materialização de projetos.

Nesse processo experiencial, não se abre mão do **conhecimento científico e sistematizado**. Tais conteúdos são valiosas referências para o pensamento, a ação, a reflexão e a autorregulação dos estudantes. Quando trazido para a experiência, esse conhecimento é **colocado em ação** de forma **interdisciplinar** (no mundo real, não há fronteiras) e problematizado. Outros tipos de conteúdo também devem ser trazidos para a experiência de aprendizagem, tais como valores, conhecimentos, habilidades e atitudes. Podem ser classificados como conceituais (que envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios), procedimentais (que correspondem ao saber fazer) e atitudinais (que constituem o saber ser).

Quando a experiência de aprendizagem mobiliza todos esses conteúdos, há o desenvolvimento de **competências**. Nessa perspectiva, uma proposta pedagógica referenciada por competências é aquela que **sistematiza experiências** que mobilizarão conhecimento (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (querer fazer) para que o estudante **compreenda** o objeto de estudo e seja capaz de aplicar o que compreendeu em diversas situações no mundo real, inclusive no seu próprio processamento cognitivo e emocional (**metacognição**).

A experiência é, pois, não só um momento de aprendizagem, mas, também, um momento de crescimento pessoal, já que desenvolve o sujeito em múltiplas dimensões. A **Aprendizagem Baseada em Problemas** e a **Aprendizagem Baseada em Projetos** constituem uma rica oportunidade de experiências de aprendizagem.

O resultado de uma proposta pedagógica sistematizada por experiências que agencia todos os tipos de conteúdo (competências) e protagonizam o discente em situações engajadoras e ativas é a **compreensão e a autocompreensão**.

Enquanto processamento cognitivo, a **compreensão** é um passo além do conhecimento. Conhecer pressupõe tomar ciência e ser capaz de repetir, com certa maestria, o que foi repassado. **Compreender** pressupõe mais que isso: além de tomar ciência, o estudante internaliza e customiza esses conhecimentos de modo a ser capaz de abstrair essa aprendizagem e aplicá-la em situações diversas do mundo real para a resolução de problemas diversos. Noutros termos, ao conhecer, o aprendiz é capaz, tão-somente, de repetir. Ao compreender, desvencilha-se da experiência imediata de aprendizagem, abstrai, enxerga padrões e aplica o que compreendeu na solução de problemas diversificados do dia a dia, ao que se dá o nome de **Transferibilidade**.

E se essas operações se repetem de maneira estruturada e habitual, o estudante internaliza, também, rotinas de pensamento, tornando-se mais autônomo para pensar, repensar, decidir, criticar, analisar e criar. A compreensão é, pois, a base para a construção da autonomia intelectual, a criatividade e o protagonismo, visto que não é dada, mas construída.

É o professor quem materializa, com base nos documentos que norteiam a Educação, bem como no projeto político pedagógico da escola, a sistematização das

experiências de aprendizagem, os métodos e avaliações por meio do **Planejamento de Ensino**.

2.1.6.5- Planejamento de ensino e a definição do objetivo, avaliação e experiências de aprendizagem

O planejamento, por parte do docente, deve ter início com a definição dos **objetivos de aprendizagem**. Para tanto, o professor deve firmar o que o estudante deve compreender ao final da aula, unidade de aprendizagem, sequência didática ou ano escolar. Esses objetivos devem ser claros, factíveis, relacionados com os documentos norteadores e guardarem relação direta com as **experiências de aprendizagem e com a avaliação que serão definidas e desenhadas com base nos objetivos**.

Para a definição dos **objetivos de aprendizagem**, os docentes devem delimitar o que o estudante deve ser capaz de fazer, saber e querer ao final do processo de aprendizagem. Na perspectiva do conteúdo, o Currículo Referência de Minas Gerais e o Projeto Político Pedagógico da Escola são a referência, pois esses documentos firmam os componentes curriculares a serem trabalhados. Mas, para além disso, o docente deve determinar o **nível do domínio cognitivo** que a experiência de aprendizagem agenciará. Para tanto, deve se utilizar da “**Taxonomia dos domínios cognitivos**”, de **Benjamim Bloom** (1913-1999).

2.1.6.6-Taxonomia de Bloom

A **Taxonomia de Bloom** se presta à definição dos objetivos da aprendizagem e planejamento de aulas, para que se respeite a hierarquia dos níveis cognitivos. Trata-se de uma classificação dos domínios de aprendizagem a partir de uma listagem das habilidades e de processos cognitivos envolvidos nas experiências de aprendizagem, estabelecendo critérios avaliativos. Mais que isso, a Taxonomia de Bloom tem, como premissa, a ideia de que, a cada atividade escolar, os estudantes constroem novos conhecimentos, desenvolvem competências e estruturam compreensões com níveis de complexidade diferentes.

Para identificar como alcançar a aprendizagem, Bloom estabeleceu níveis hierárquicos que os alunos devem percorrer. Nesses termos, para atingir os níveis cognitivos mais elevados, precisam, antes, compreender os mais básicos.

Na base da pirâmide estão os domínios mais básicos, quais sejam: memorizar e recitar. Ao acessar a camada superior, o aprendiz constrói a compreensão, base para a sua autonomia. E é a partir dessa compreensão e sua abstração que se consegue percorrer os níveis mais elevados: aplicar, analisar, avaliar e criar.

Taxonomia de Bloom



39

Observa-se, pois, que, em cada nível, verbos no infinitivo são propostos. Quanto mais elevado na pirâmide está o nível cognitivo referenciado pelo verbo, mais complexa será a aprendizagem. Esses verbos ajudarão os docentes na definição do nível de maturação que a experiência de aprendizagem e a avaliação exigirão do aprendiz.

Além dos **verbos no infinitivo**, os **objetivos de aprendizagem** trazem o **conteúdo e as competências a serem desenvolvidas**. Eis um exemplo de Objetivo de Aprendizagem:

“COMPREENDER OS PILARES DA NUTRIÇÃO SAUDÁVEL PARA QUE OS ESTUDANTES SEJAM CAPAZES DE PROPOR PARA SI E PARA OS OUTROS UMA DIETA BALANCEADA”

Compreender está no segundo nível na Taxonomia de Bloom. A proposta é, pois, que os estudantes sejam capazes de aplicar conhecimento em diversas situações e

não basta a memorização. Os **pilares da Nutrição saudável** é o conteúdo que será trabalhado. E a **capacidade de propor uma dieta balanceada para si e para os outros** é a competência a ser desenvolvida.

Para a definição dos conteúdos trabalhados e competências desenvolvidas, a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais devem ser levados em conta. Esses documentos mapeiam as competências inerentes a cada nível educacional, para cada área do saber, e servem de instrumento norteador nessa etapa do planejamento.

O passo seguinte é o desenho e sistematização da experiência de aprendizagem (ou sequências de aprendizagem) que resultará na compreensão e no desenvolvimento das competências. Experiências engajadoras, geralmente, são ativas, semiestruturadas, problematizadoras e socialmente aplicáveis. Experiências em grupo, por exemplo, além de agenciarem conteúdos e mobilizarem domínios cognitivos específicos, trabalham cooperação, empatia, liderança, proatividade, gestão do tempo e comunicação.

Para avaliar o trabalho dos estudantes, deve-se levar em conta os objetivos de aprendizagem (e o domínio cognitivo agenciado), o conteúdo e as competências a serem desenvolvidas. Mais que isso, a avaliação deve mapear o antes, o durante e o depois, momentos com tipologias avaliativas específicas: o antes deve ser qualificado pela **Avaliação Diagnóstica**; o durante deve ser examinado pela **Avaliação Formativa**; o depois deve ser analisado pela **Avaliação Somativa**. A avaliação, nessa perspectiva, deixa de se prestar à punição, ao ranqueamento e à memorização para se prestar à verificação se houve ou não a compreensão e o desenvolvimento das competências. Mais que isso, a avaliação também constitui um momento rico de reflexão e aprendizagens tanto para o estudante, como para o professor.

Delineia-se, aqui, uma concepção de avaliação genuína, que busca evidenciar um processo (evidências de aprendizagem) e serve de bússola não só para o estudante, mas também, e principalmente, para embasar as estratégias de ensino do professor. As aprendizagens, sob a perspectiva das **Evidências de Aprendizagem**, são visíveis e, para tanto, devem ser ativas, engajadoras e comunicáveis. Ao construir propostas avaliativas passíveis de visualização, o docente tem condições de se utilizar das evidências de aprendizagem para a correção de rotas, se necessário.

Para que o docente consiga orquestrar essa construção de experiências e o desenvolvimento de competências e compreensões, carece ser capacitado. E essa capacitação não deve se resumir tão-somente às novas demandas que os documentos normativos trazem. Tampouco deve estar pautada no conhecimento sistematizado na área pedagógica e em momentos formais de aprendizagem. Deve transbordar por áreas ainda não exploradas que começam a povoar o cotidiano docente escolar e que, no futuro, farão parte da realidade social, bem como por momentos não-formais, pautados em trocas entre os próprios docentes. A estratégia de capacitação na Fucam deve ser, portanto, um processo de contínuo redesenho, pautada em conhecimento científico e tácito, em momentos formais e informais, para abarcar a complexidade e fluidez experimentada na contemporaneidade educacional. Tal proposta se materializa mediante o Programa de Desenvolvimento Pessoal e Profissional, referenciado na página 14 deste documento, nota de rodapé número 13.



3- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** - Porto Alegre: Penso, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001. 258 p.

BECKER, Fernando. MARQUES, T. B. I. (Orgs.), **Ser Professor é Ser Pesquisador.** Porto Alegre: Mediação, 2007, págs. 6-16. 136 p.

BIANCHI, Michele Fernanda Prigol. **Os elementos Constituintes do Projeto Político Pedagógico na contemporaneidade.** Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1211/1/BIANCHI.pdf>. Acesso em: 15/08/2022.

<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1211/1/BIANCHI.pdf>

BRASIL. CNE/CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB nº 1.** Brasília, 03 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** - São Paulo: Summus, 2009.

42

FERREIRA, Virgínia S; WERNECK, Vera R. Educar para humanizar. Max Scheler e a pós-modernidade de Zygmunt Bauman. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8VB75W3sryBFDcSQ3FyYtHf/abstract/?lang=pt#>> acesso em: 20/06/22

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2006..

Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social Para a Educação, UNESCO (2022). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115> acesso em 05/06/2022.

MEDEIROS, Thalita Melo de Souza; PINHO, M. J. ; RIBEIRO, J. S. C. **Complexidade e Transdisciplinaridade: novos caminhos para a educação do século XXI.** Humanidades & Inovação, v. 5, p 281-291, 2018.

MEDEIROS, Thalita M. de Souza. SCRIBD.Complexidade e Transdisciplinaridade: Novos Caminhos para a Educação do Século XXI. Disponível em:<https://pt.scribd.com/document/395149991/Complexidade-e-Trandisciplinaridade-Novos-Caminhos-Para-a-Educacao-No-Seculo-XXI>, acesso em 15/07/2022

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.820**, Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais. 11 de dezembro de 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Trad. Eliane Lisboa. -Porto Alegre:Sulina, 2005. 120p.

Nicolescu, B. (2000). **Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade**. *Educação e transdisciplinaridade*, 1(2).

WIGGINS, Grant. **Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso**; trad. Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Bárbara Barbosa Born, Andréa Schimitz Boccia. - 2 ed. (aplicada). - Porto Alegre: Penso, 2019.

Fundação Educacional Caio Martins

Rod. Papa João Paulo II, 4143 - Prédio Minas / 14º andar - B.: Serra Verde, Belo Horizonte -
MG, 31630-900