



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR
DO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT**



DRC - CÁCERES-MT

CÁCERES-MT., 2020.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR
DO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT

CÁCERES-MT, 2020.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Francis Maris Cruz

Prefeito Municipal de Cáceres

Antonia Eliene Liberato

Vice-prefeita de Cáceres

Luzinete Jesus de Oliveira Tolomeu

Secretária Municipal de Educação

Luis Aurélio Alves

Conselho Municipal de Educação

Rosimar Cristina da Silva

Coordenação Pedagógica SME

Roseli do Nascimento Moreira

Coordenação Comissão de Elaboração DRC- Cáceres



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO DE REDAÇÃO

Prof^a. Dra. Aline Rejane Caxito Braga
Profa. Esp. Ana da Guia Magalhães
Profa. Esp. Eliane Ferreira Leite de Campos
Prof.^o Esp. Esdras Crepaldi Leitão
Profa. Ma. Eulene Vieira Moraes
Profa. Esp. Flávia Lúcia de Barros Alvares
Profa. Esp. Luciana de Souza Gattass Crepaldi
Prof. Esp. Luís Aurélio Alves
Profa. Esp. Maria Angela Cardozo de Oliveira
Profa. Esp. Nilza de Fátima Siqueira Lopes
Prof. Esp. Paulo dos Santos
Profa. Ma. Rosane Penha Mendes
Profa. Esp. Rosangela Gonçalves Rocha
Profa. Ma. Roseli do Nascimento Moreira
Profa. Ma. Sandra Regina Silva da Cunha
Profa. Esp. Sonia Maria de Campos
Profa. Esp. Sueli Aparecida dos Santos Silva
Profa. Ma. Vanusa Aparecida Almeida

COLABORADORES - EQUIPE TÉCNICA PEDAGÓGICA DA SME

Profa. Dra. Aline Rejane Caxito Braga
Profa. Esp. Ana da Guia Magalhães
Profa. Esp. Elba Mara dos Santos
Profa. Esp. Eliane Ferreira Leite de Campos
Prof. Esp. Esdras Crepaldi Leitão
Profa. Esp. Leonice do Espírito Santo Rosa



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Profa. Esp. Luciana de Souza Gattass Crepaldi
Profa. Esp. Maria José Menacho da Silva Gonçalves
Profa. Ma. Rosane Penha Mendes
Profa. Ma. Roseli do Nascimento Moreira
Profa. Esp. Rosilene Mirian Costa Leonel
Profa. Ma. Sandra Regina Silva da Cunha

REDATORES COLABORADORES

Profª Dra. Aline Rejane Caxito Braga
Profa. Esp. Ana da Guia Magalhães
Profa. Esp. Luciana de Souza Gattass Crepaldi
Prof. Esp. Paulo dos Santos
Profa. Ma. Sandra Regina Silva da Cunha
Profa. Esp. Sonia Maria de Campos
Profa. Ma. Vanusa Aparecida Almeida
Profa. Ma. Eulene Vieira Moraes
Prof. Me. Luiz Rodrigues
Profa. Drª Fernanda Martins da Silva
Prof. Me. Adson de Arruda
Prof. Me. Leandro Nogueira Pressinotti
Profa. Ma. Rosane Penha Mendes
Profa. Ma. Roseli do Nascimento Moreira
Prof. Dr. Victor Hugo de Oliveira Henrique

REVISÃO TEXTUAL

Profa. Eliane Ferreira Leite de Campos
Profª Esp. Luciana de Souza Gattass Crepaldi
Profa. Ma. Roseli do Nascimento Moreira



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

APRESENTAÇÃO

A Prefeitura de Cáceres, através da Secretaria Municipal de Educação, tem enorme satisfação de apresentar o Documento de Referência Curricular do Município de Cáceres – DRC CÁCERES-MT, documento elaborado de forma dialogada e sistematizada entre representantes da comunidade escolar, conselho municipal de educação e poder público municipal, reconhecendo e valorizando a riqueza de nossa história, traduzida na cultura e tradições do povo cacerense, no firme propósito de garantir a oferta de um ensino público de qualidade e salvaguardar os direitos de aprendizagem dos estudantes, assim como, promover a formação continuada de todos os profissionais da educação envolvidos.

A construção da DRC CÁCERES-MT está fundamentada nos princípios legais da Constituição Federal - CF/1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996, no Plano Nacional de Educação/1994, no Plano Municipal de Educação – Lei Nº

2.482 de 22/06/2015, assim como na Base Nacional Comum Curricular - BNCC/2017 e sustentada ainda na DRC do Estado de Mato Grosso, consolidando a colaboração e ações integradas entre as redes de ensino, para a oferta de um educação pública de qualidade e inclusiva, superando barreiras e promovendo acesso e continuidade à vida escolar dos estudantes.

Cabe destacar que a nova Base Nacional Comum Curricular/2017 é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, a fim de que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE. (BRASIL, 2017). Portanto, um documento de referência nacional para a construção dos currículos das redes de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios e, conseqüentemente, reformulação dos projetos políticos pedagógicos das instituições escolares. (BRASIL, 2017).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O desafio posto à Rede Pública Municipal de Ensino de Cáceres, para a construção do DRC local teve início no final de 2017, com a realização de palestras e estudos da nova BNCC, cujos diálogos entre secretaria, escola e professores foram ampliados e intensificados ao longo de 2018, em diversos espaços formativos democráticos, culminando na publicação do Decreto Municipal n. 485 de 01 de agosto de 2019, que institui uma comissão de profissionais da educação municipal, instituições particulares de educação infantil e Conselho Municipal de Educação com a incumbência de elaborar o documento DRC CÀCERES-MT, um currículo de referência para a Educação Pública Municipal e Privada de Educação Infantil.

Ao percorrermos o presente documento, iniciamos por um breve caminho da história de Cáceres, passando ao contexto educacional das últimas décadas, concepção de currículo e formação docente, culminando no currículo referência para os projetos políticos pedagógicos e também para as ações da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT.

Nesse sentido, compreendemos que a nova BNCC, o DRC/MT e o DRC CÀCERES, constituem importantes instrumentos que se complementam na mesma finalidade de garantir aos estudantes o direito à aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades, atitudes e valores necessários às demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Queremos aqui destacar as **10 competências gerais da Educação Básica**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do estudante ao longo de sua trajetória escolar.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Ao final, esperamos que este **Documento de Referência Curricular do Município de Cáceres – DRC CÁCERES-MT** seja não só referência para a construção dos projetos políticos pedagógicos, fortalecendo o trabalho colaborativo entre todas as instâncias, mas principalmente, consolide a implementação de uma Educação Pública inclusiva, democrática e de qualidade, o reconhecimento e valorização das diversidades, a prática pedagógica de cada educador e de cada escola, assegurando a plena defesa e garantia dos direitos dos estudantes.

Luzinete Jesus de Oliveira Tolomeu
Secretária Municipal de Educação



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

PARTE I

1. CÁCERES - ASPECTOS HISTÓRICOS, GEOGRÁFICOS E SOCIOECONÔMICOS DO MUNICÍPIO	12
1.1. Aspectos Históricos de Cáceres	12
1.2. Aspectos Geográficos	14
1.2.1. Clima	15
1.2.2. Relevo	15
1.2.3. Hidrografia	15
1.2.4. Vegetação	16
1.2.5. Solos	16
1.3 Aspectos Socioeconômicos	16
2. ASPECTOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE CÁCERES	17
2.1. Secretaria Municipal de Educação (SME): Instituiç. e Desenvolvimento	17
3. O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO	19
3.1. Instituições que compoem a Rede Púb. Mun. de Ensino de Cáceres	19
3.2. Oferta e Atendimento: Educação Infantil e Ensino Fundamental	20
3.3. Evolução de matrículas na rede pública municipal de Cáceres	21
4. GESTÃO PED. E ADM. DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL	22
4.1. SME – Órgão Central	22
4.2. Gestão Escolar	23
4.3. Tabela 03. Profissionais/função/quantidade	24
5. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	24
5.1. Índice de Desenvolvimento da Educação Baásica – IDEB	24
5.2. Tabela 04 – Resultado do Ideb da Rede Municipal de Ensino – 2005 a 2019- Anos	



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Iniciais e Anos Finais	25
5.3. Resultado do Ideb – Anos Iniciais (5º ano) – 2005 a 2019 -	26
5.4. Resultado do Ideb – Anos Finais (9º ano) – 2005 a 2019 -	26
5.5. Avaliações Diagnósticas na Rede Pública Municipal de Ensino	27
5.5.1. Resultados da 1ª Avaliação Diagnóstica da Rede	28
5.6. Avaliações Diagnósticas no Ciclo de Alfabetização	29
6. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CÁCERES-MT	32
6.1. A Importância das Políticas Públicas Educacionais	32
6.2. Política de Educação Infantil da Rede Municipal de Cáceres-MT	34
6.3. Política de Alfabetização da Rede Municipal de Cáceres-MT	41
6.4. Objetivos da Educação Especial na Rede Municipal de Cáceres	45
6.5. Política de Educação do/no Campo da Rede Púb.Mun. de Ensino	47
6.5.1. Proc. Hist. da Educação do/no campo no município de Cáceres	50
6.5.2. Marcos Legais Municipais	53
6.6. Política de Formação Continuada da Rede Púb.Mun. de Ensino	54
6.6.1. A importância da Form. Contin. dos profissionais da educação	55
6.6.2. Objetivos	58
6.6.3. Práticas de Formação realizadas no Âmbito da Secretaria Municipal de Educação, nas últimas três décadas	59
6.7. .- Programas e Projetos na Constituição da Educação Municipal	63
7. REFERÊNCIAS	73



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PARTE I

1. CÁCERES - ASPECTOS HISTÓRICOS, GEOGRÁFICOS E SOCIOECONÔMICOS DO MUNICÍPIO

1.1. Aspectos Históricos de Cáceres

O Município de Cáceres foi fundado em seis de outubro de 1778, pelo governador de Mato Grosso na época, Luís de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, recebendo o nome de Vila Maria do Paraguai, em homenagem à Rainha reinante de Portugal. Consta-se que a fundação do povoado à margem esquerda do rio Paraguai, ocorreu por quatro motivos principais: a defesa e o incremento das fronteiras do domínio de Portugal a Oeste; a abertura de uma via de navegação com a cidade de São Paulo; a facilitação tanto das comunicações quanto das relações comerciais entre as cidades de Vila Bela da Santíssima Trindade e Cuiabá e a fertilidade do solo da região, prenúncio de riquezas.

Passado mais de um século de sua fundação, poucas mudanças houveram. O grande destaque local era a Fazenda Jacobina, que em 1827, de acordo com o testemunho de Hércules Florense, citado por Natalino Ferreira Mendes na obra História de Cáceres, “era a mais rica fazenda da província, tanto em área como em produção”. Descrito pelo Professor Natalino Ferreira Mendes, em Memória Cacerense, “havia cerca de 60 mil reses povoando os campos da Jacobina, situada junto à Serra do mesmo nome à entrada de Vila Maria do Paraguai. Consta ainda, que a Fazenda Jacobina possuía 200 escravos e um grande engenho movido por força hidráulica”. Historiadores reputam à Jacobina o início de tudo na região, há registros de que nesta Fazenda, Sabino Vieira, chefe da malograda revolução baiana - denominada Sabinada, foi se refugiar até a sua



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

morte em 1846.

O pequeno povoado de Vila Maria do Paraguai, na época, era centrado não mais que no entorno da igrejinha de São Luís de França. Segundo o historiador, professor Natalino Ferreira Mendes, em meados do século XIX, a Vila experimentou algum progresso, em razão do advento do ciclo da indústria extrativista da poaia (ipecacuanha) — o — ouro negro da floresta, e da borracha, que juntamente com a bovinocultura constituíam a economia da região, impulsionada pela abertura da navegação fluvial do rio Paraguai, estabelecendo a ligação com a cidade de Corumbá. Em 1860, Vila Maria do Paraguai possuía uma Câmara Municipal, mas somente em 23 de junho de 1874 foi elevada à categoria de cidade, recebendo nome de São Luís de Cáceres.

O Nome foi uma homenagem ao santo padroeiro São Luís de França e também ao fundador da localidade. No ano de 1938, por força de um Decreto Lei Estadual, o município passou a ter o nome que traz até a atualidade: Cáceres. Há citação de que a denominação São Luís estava causando, na época, confusão de endereço com a capital do Maranhão, São Luiz. Em fevereiro de 1883, foi transferido para a praça da matriz, o Marco do Jauru, demarcatório do Tratado de Madri celebrado entre Portugal e Espanha, em 1750. O monumento permanece na Praça Barão do Rio Branco, em frente à Catedral de São Luís, cuja construção iniciou-se em 1919, mas, somente foi concluída em 1938 tornando-se também outro monumento da cidade. Os dois monumentos são motivos de orgulho para Cáceres, e hoje, constituem-se em atrativos turísticos de visitação —obrigatória.

Em 1907, a então cidade de São Luís de Cáceres recebeu uma visita ilustre: a do Presidente dos Estados Unidos, Theodore Roosevelt, que participava em companhia de Cândido Rondon da famosa Expedição Roosevelt-Rondon. Conta-se que o Presidente Americano ficou encantado com o comércio local, cujo destaque era a loja —Ao Anjo da Ventura, propriedade comercial de José Dulce & Cia, proprietária também do vapor — Etrúria, o maior e o mais regular navio de passageiros, que se tornou símbolo do progresso que na época se experimentava. Havia empresa de embarcações de cargas, como a Empresa Staff Gattass & Cia, que deixavam a localidade com destino à Corumbá, carregadas de poaia (ipecacuanha), borracha e produtos como charque, rapadura, crinas e couros de animais e retornavam com mercadorias finas, como tecidos, cristais, louças e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

pratarias, procedentes da Europa. A elite local tinha acesso à literatura estrangeira e artigos de luxo, em contraste com a poeira, a lama e animais que pastavam por entre as ruas da cidade. A comunidade em geral se divertia com touradas e cavalhadas, realizadas durante as festividades de santo, que envolviam toda a sociedade como se fossem uma grande e única família.

No início de 1927, dois acontecimentos marcaram a cidade: a passagem da famosa Coluna Prestes pelos arredores, que provocou pânico e a fuga de muitos moradores; e a histórica descida do primeiro avião a pousar em Mato Grosso, o hidroavião italiano Savoia Marchetti S-55, batizado — Santa Mariall, que pousou nas águas calmas do rio Paraguai pilotado pelo Marquês italiano De Pinedo, hóspede oficial de Cáceres.

Em 1928, foi inaugurado o Porto Mário Corrêa, grande feito para a cidade, ali, chamava muita atenção as figuras de dois leões que guardavam a entrada do Cais do Porto. Em dezembro de 1929 ocorre a inauguração de outra importante obra, o prédio da sede do Governo Municipal, que abrigou até recentemente a Câmara de Vereadores. Esta construção, juntamente com as antigas residências de famílias tradicionais como Costa Marques e Ambrósio, formam um belo conjunto arquitetônico nas esquinas das ruas Coronel José Dulce e General Osório, no centro da cidade. Na segunda metade do século XX, as mudanças aconteceram mais rapidamente.

No início dos anos 60, foi inaugurada a ponte Marechal Rondon, sobre o lendário rio Paraguai, que incrementou toda a logística de ligação com outras cidades além do rio, na direção oeste de Mato Grosso; estimulando migração de brasileiros procedentes do atual Mato Grosso do Sul, de Goiás e da Região Sudeste do País, alterando a fisionomia socioeconômica e cultural de Cáceres, cuja ligação com a Capital Cuiabá e o restante do País se intensificava na medida que melhoravam as rodovias. Acelerou-se então o fracionamento do antigo território cacerense, através das sucessivas, naturais e necessárias emancipações, consolidando a situação de Cáceres como Município Mãe.

1.2. Aspectos Geográficos

- Área: 24.351,408 km²



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- População: 87.942 hab est. IBGE/2010
- Densidade: 3,61 hab/km²
- Altitude: 176 metros
- Clima: Tropical subúmido
- Fuso horário: UTC-4

1.2.1. Clima

A temperatura média anual é de 22,6°C, o clima é mais ameno devido ao pantanal, em Julho o clima torna-se mais frio, tendo a temperatura média 19,1°C (mínimas de 13°C e máximas de 26°C). Em Janeiro é quente, a temperatura média é 26,4°C (mínimas de 22°C e máximas de 33°C), porém as temperaturas podem chegar a 40°C. Devido a massas de ar polar atlântica, em julho, as temperaturas pode chegar a 5°C. A menor temperatura feita na cidade foi de -3,5°C (1975) registrando uma forte geada e sua maior 41,8°C em 1998. As geadas são raras registrando uma a cada 5 anos. Sua precipitação é de 1370mm anuais tendo, o período chuvoso vai de outubro a março, os demais meses o clima fica muito seco em agosto a umidade pode chegar a 10%.

1.2.2. Relevo

Tipos Predominantes: Plano e/ou levemente ondulado à direita do Rio Paraguai, com Topografia predominante acidentada à esquerda, com presença de região montanhosa em cordilheiras com escarpas. Ao sul, apresenta extensa área de planície pantanosa.

1.2.3. Hidrografia

- Bacia Hidrográfica do Rio Paraguai



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- Principais cursos d'água – Rios: Paraguai e seus afluentes, Jauru, Sepotuba e Cabaçal.
- Outros cursos d'água: Piraputanga, Flechas, Caramujo e outros de menor porte.
- Possibilidade e irrigação: É grande o potencial em todo o município com exceção do sub-região do Limão, a qual possui recursos hídricos mais escassos.

1.2.4 Vegetação

- Cerrado: 30%
- Floresta: 20%
- Pantanal: 50%

1.2.5 Solos

Principais classes predominantes: Podzólicos Latossolos, Areias quartzosas, Litólicos, Plintossolos e Planossolos.

Aptidão agrícola das terras: arroz, milho, banana, feijão, algodão, seringueira, soja, mandioca, café, pastagem e outros.

1.3 Aspectos Socioeconômicos

A pecuária ainda constitui uma das principais atividades econômicas da cidade, que possui um dos maiores rebanhos de gado bovino do Brasil.

O Município destaca-se ainda como polo regional, por oferecer serviços que não existam, quer na qualidade, quer na quantidade nos municípios que polariza (saúde, educação, lazer, exportação, etc...). Note-se, que em mar/2007, as estatísticas do Ministério da Saúde, indicavam o registro de 245 profissionais de medicina, em 31 especialidades médicas atuando nos três hospitais, rede pública e em clínicas particulares de Cáceres.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Verifica-se também a importância de Cáceres como polo de saúde. O movimento de transporte coletivo, com entrega — porta à porta (vans), entre as cidades do entorno do município é intenso diariamente, tendo como principal ponto de partida e chegada o centro da cidade, próximo ao Hospital Regional Dr. Antônio Fontes e ao Hospital São Luiz, áreas de grande concentração de serviços médicos. A percepção de polo de educação, temos com o tráfego diário de inúmeros ônibus pertencentes às prefeituras dos municípios circunvizinhos, que diariamente chegam a Cáceres com alunos dos diversos cursos ofertados pela pioneira universidade pública - UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso) e também pela particular FAPAN (Faculdade do Pantanal).

A indústria do turismo vem crescendo muito nos últimos anos, destacando-se a pesca esportiva que atrai milhares de pessoas anualmente, onde no final do primeiro semestre de cada ano, é realizado o Festival Internacional de Pesca de Água Doce, destaque no cenário mundial.

A criação de jacaré do pantanal em cativeiro tem levado Cáceres ao mundo. No dia 01 de julho de 2008, o Primeiro e Único Frigorífico de Jacaré da América Latina foi agraciado com o SIF - Serviço de Inspeção Sanitária, o que permitirá a comercialização da carne para todo o território nacional e para outros países. E tudo acontece em Cáceres, são 3 criatórios comerciais, um frigorífico e um curtume.

De acordo com os dados do Censo (IBGE 2010) Cáceres possui um IDH-M igual a 0,708 o que corresponde ao 35º maior do Estado. Especificando em áreas, o IDHM RENDA do município é de 590,43, o IDHM LONGEVIDADE 73,8 e o IDHM EDUCAÇÃO 45,61. Cáceres ocupa a 1665ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros segundo o IDHM. Nesse ranking, o maior IDHM é 0,862 (São Caetano do Sul) e o menor é 0,418 (Melgaço).

2 ASPECTOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE CÁCERES

2.1. Secretaria Municipal de Educação – Instituição e Desenvolvimento



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Secretaria de Educação foi criada através da Lei nº. 386 de 06/12/71 sob o título, Secretaria de Educação Saúde e Assistência Social, transformando o Departamento de Serviços de Educação, Saúde e Assistência, instituído na década de 60. Foi considerado o órgão de grande importância para a Educação Municipal, pois, juntamente com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado, procurava modernizar e ampliar a rede escolar dentro do Município.

No período de 1970, a rede escolar de Cáceres era composta de 83 escolas municipais, das quais 07 funcionavam na zona urbana e as restantes nos distritos pertencentes ao município com um total de 7.134 alunos matriculados e 170 professores, na maioria leigos, que recebiam orientações pedagógicas da Secretaria de Educação.

Em 28/01/81, através da Lei nº. 852, a Secretaria de Educação Municipal passou a denominar-se Secretaria de Desenvolvimento Social e posteriormente, através da Lei nº. 1116 de 16 de abril de 1991, onde foram integrados novos setores administrativos, foi denominada Secretaria de Educação e Cultura - SEC.

Por força da Lei nº. 1197 de 04 de maio de 1993, que dispõe sobre nova Estrutura Organizacional da Prefeitura Municipal de Cáceres, a Secretaria de Educação e Cultura passou a ser denominada Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC.

Com a finalidade de adequar a alimentação escolar às necessidades nutricionais dos estudantes, conforme as respectivas faixas etárias, foi reativada a distribuição da merenda escolar junto à FAE - Fundação de Alimentação Escolar/MEC, e, em novembro de 1993, ocorrendo a Municipalização da Merenda Escolar. O Município atendeu, na época, cerca de 122 Escolas Municipais através de um programa diário, sendo que no ano de 1994 distribuída cerca de 200 (duzentas) toneladas de alimentos, onde cada refeição representava 15% (quinze por cento) das necessidades diárias da criança, e cada uma delas contendo no mínimo 9gramas de proteínas e 350 calorias.

Em 02 de janeiro de 1995 o Governo Estadual municipalizou a Superintendência de Ensino de Cáceres, passando a ser supervisionada por uma gerência regional de assuntos pedagógicos. Por um período de 6 (seis) meses, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura competia reestruturar todas as escolas com a devida equipe técnica; nas escolas tal medida se fez com a finalidade de obter um Processo de Sistema Único de Ensino. Apresentava matrículas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, quase que



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

totalmente concentradas nas escolas municipais: 96%. Os alunos do ensino médio, predominantemente, nas escolas estaduais (94%) e, em menores proporções, escolas particulares (2%).

3 O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

O município de Cáceres-MT possui sistema próprio de ensino, criado pela lei n.º 2.319 de 03 de abril de 2013, com objetivo de atender a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família, fundamentada nos princípios de liberdade, solidariedade humana, igualdade e justiça social.

O sistema municipal de ensino compreende a rede pública municipal de ensino, composta por 39 (trinta e nove) instituições, atendendo a Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), e as escolas privadas na etapa da Educação Infantil.

3.1. Instituições de Ensino que compõem a Rede Pública Municipal de Cáceres-MT

Ordem	Instituição de Ensino	Etapas Atendidas			
		Educação Infantil		Ensino Fundamental	
		Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais
1	Centro Municipal de Educação Infantil	X	X		
2	EM Brincando e Aprendendo	X	X		
3	EM Buscando o Saber	X	X		
4	EM Fazendo Arte	X	X		
5	EM Frei Grignon	X	X		
6	EM Garcês	X	X		
7	EM Gotinhas do Saber	X	X		
8	EM Pequeno Sábio	X	X		



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

9	EM Província de Arezzo	X	X		
10	EMEI Madre Maria Estevão	X	X		
11	EM Centro Educacional Dom Máximo Biennés			X	X
12	EM Duque de Caxias		X	X	
13	EM Isabel Campos		X	X	X
14	EM Jardim Guanabara		X	X	X
15	EM Jardim Paraíso		X	X	
16	EM Novo Oriente		X	X	X
17	EM Prof. Eduardo Benevides Lindote		X	X	X
18	EM Profa. Erenice Simão Alvarenga		X	X	
19	EM Raquel Ramão da Silva		X	X	X
20	EM Santos Dumont		X	X	
21	EM Tancredo Neves		X	X	X
22	EM Vila Irene		X	X	
23	EM Vila Real		X	X	
24	EM Vitória Régia		X	X	X
25	EM 16 de Março		X	X	X
26	EM Buriti		X	X	X
27	EM Clarinópolis		X	X	X
28	EM Laranjeira I		X	X	X
29	EM Limoeiro		X	X	X
30	EM Marechal Rondon		X	X	X
31	EM Nossa Senhora Aparecida		X	X	X
32	EM Paulo Freire		X	X	X
33	EM Roça Velha		X	X	X
34	EM Santa Catarina		X	X	X
35	EM Santo Antônio do Caramujo	X	X	X	X
36	EM São Francisco		X	X	X
37	EM Soteco		X	X	X
38	EM União		X	X	X
39	EMEI Irene Coelho Cruz	X			

Fonte: Coordenação Pedagógica/SME 2020

3.2. Oferta e Atendimento: Educação Infantil e Ensino Fundamental



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A legislação nacional, no que concerne às responsabilidades e autonomia dos entes federados, apresenta na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 18, que a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos.

Assim, de forma inequívoca, é atribuído ao município, como um terceiro ente federado, responsabilidades e funções que em relação à condução de políticas públicas.

A legislação atribui ao município a responsabilidade de atender prioritariamente o ensino fundamental de forma compartilhada com o estado, além da educação infantil, responsabilidade exclusiva dos municípios.

Esse grau de atuação vem colocando as redes municipais como importante espaço de reflexão, especialmente na tentativa de acompanhar a implantação de políticas públicas e a oferta de um padrão de qualidade, conforme preconiza a carta magna no artigo 206, quando trata dos princípios que devem servir como base para ministrar o ensino. Princípios que aproximam dois importantes desafios educacionais: *a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade*.

Em consonância a isso, na última década a rede municipal de ensino de Cáceres tem passado por mudanças bastante significativas, em relação à oferta e atendimento.

Como é possível observar no quadro seguinte, no período de 2013 a 2020 ofertas da Educação Infantil teve um aumento 30,86%, enquanto observamos um movimento inverso no Ensino fundamental, que teve uma redução de 9,51%.

3.2.1. Evolução de matrículas na rede pública municipal de Cáceres

Etapas	Anos 2013 - 2020							
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020

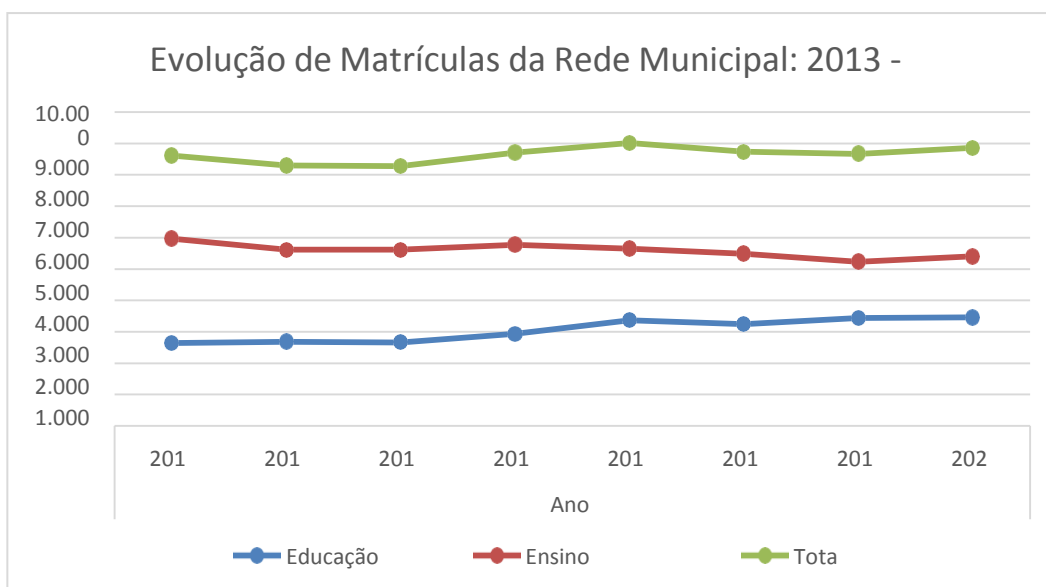


PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Educação Infantil	2.641	2.683	2.664	2.934	3.369	3.247	3.438	3.456
Ensino Fundamental	5.973	5.617	5.620	5.774	5.647	5.491	5.233	5.405
Total	8.614	8.300	8.284	8.708	9.016	8.738	8.671	8.861

Fonte Secretária Municipal de Educação 2020.

3.2.2. Gráfico 01 - Evolução de Matrículas



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

4 GESTÃO PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

4.1 SME: Órgão Central



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Compõem a gestão da Secretaria Municipal de Educação o(a) secretário(a) municipal de educação e 06 (seis) coordenadorias: Coordenadoria Pedagógica, Coordenação de Administração Escolar, Coordenadoria de Logística e Alimentação, Coordenadoria de Compras e Processos Licitatório, Coordenadoria de Infraestrutura e Coordenadoria de Transporte Escolar.

Essas coordenações, juntamente com os servidores que as constituem, têm como incumbência acompanhar e orientar os profissionais das Instituições educacionais da Rede, quanto ao desenvolvimento das atividades educativas e administrativas, considerando os objetivos da educação municipal.

4.2 Gestão Escolar

A Gestão das instituições de ensino do sistema municipal de ensino tem como fundamentos básicos:

- ✓ Garantia do padrão de qualidade;
- ✓ Compromisso com o sucesso dos alunos em todas as Instituições de Ensino;
- ✓ Participação dos segmentos da comunidade escolar em instâncias, entidades e órgãos colegiados da Educação;
- ✓ Autonomia das Instituições de Ensino nas esferas administrativa, pedagógica e financeira;
- ✓ Transparência e eficiência em todas as etapas dos processos da Gestão Democrática e no uso dos recursos públicos e privados repassados para o atendimento das Unidades de Ensino da Rede.

A Gestão Administrativa das Instituições de Ensino da rede pública municipal de Ensino de Cáceres é exercida pela Equipe Gestora, em consonância com o Órgão Deliberativo Escolar e as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. A equipe Gestora das Instituições de Ensino é composta pelo diretor, o coordenador pedagógico e o secretário escolar.

Compõe também o quadro de profissionais que atendem as Instituições de Ensino,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

os profissionais que exercem funções de Apoio Educacional (nutrição, limpeza e guarda), Agente Educacional (secretário), Professor, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e os motoristas escolares que, mesmo sendo responsáveis por determinadas rotas, estão ligados à Coordenadoria de Transporte Escolar.

No quadro abaixo apresentamos o demonstrativo de profissionais (número e função), que atuam nas instituições escolares da rede municipal de ensino de Cáceres, no ano de 2020.

4.3. Tabela 03: Profissionais/função/quantidade

Nº	PROFISSIONAIS/FUNÇÃO QUE DESEMPENHAM	QUANTIDADE
01	Diretor escolar	31
02	Coordenador Pedagógico Escolar	35
03	Secretário escolar	32
04	Professor	646
05	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (Ed. Infantil e Ed. Especial)	95
06	Apoio Educacional (limpeza e nutrição)	225
07	Apoio Educacional (guarda)	90
08	Motorista escolar	41
	TOTAL	1.195

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

5.1. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ao referir-se a um processo nacional de avaliação, Lei de Diretrizes e Bases (1996) traçou um caminho para se estabelecer um diagnóstico mais preciso sobre a qualidade do ensino nacional. Esse caminho levou ao desenvolvimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que constituído por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.

O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.

Esse desafio se impõe aos municípios, uma vez que obter um índice indicativo de qualidade da educação ofertada pelo sistema, implica na definição de estratégias, priorizando ações e implantando políticas públicas coerentes.

As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**.

Na sequência apresentamos o **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**, das escolas da rede pública municipal de Cáceres, no período de 2005, quando teve início a avaliação, até sua última edição, que se deu em 2019.

5.2. Tabela 04: Resultado do IDEB da Rede Municipal de Ensino – 2005 a 2019
Anos Iniciais e Anos Finais

ANO	METAS PROJETADAS	IDEB OBSERVADO



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

2005		3.5
2007	3.6	3.7
2009	3.9	4.4
2011	4.3	4.4
2013	4.6	4.5
2015	4.9	4.6
2017	5.2	5.0
2019	5.5	5.1

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

5.3. Resultado do IDEB - Anos Iniciais (5º ano) - 2005 a 2019

ANO	METAS PROJETADAS	IDEB OBSERVADO
2005	—	3.5
2007	3.6	3.7
2009	3.9	4.4
2011	4.3	4.4
2013	4.6	4.5
2015	4.9	4.6
2017	5.2	5.0
2019	5.5	5.1

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

5.4. Resultado do IDEB - Anos Finais (9º ano) - 2005 a 2019



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ANO	METAS PROJETADAS	IDEB OBSERVADO
2005	—	3.5
2007	3.6	3.7
2009	3.9	4.4
2011	4.3	4.4
2013	4.6	4.5
2015	4.9	4.6
2017	5.2	5.0
2019	5.5	5.1

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

5.5. Avaliações Diagnósticas na Rede Pública Municipal de Ensino

Desenvolver políticas públicas que garanta uma educação com qualidade social, que proporcionem aos alunos o desenvolvimento de suas habilidades, capacidades e competências é o objetivo da Secretaria Municipal de Educação.

E, nesse sentido, desde 2017, a SME realiza, anualmente a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Municipal, que tem por objetivo verificar, a partir da realidade e dos elementos curriculares do contexto local, o nível de proficiência dos alunos que cursam o ensino fundamental, nas instituições de ensino da rede.

E, pensando em garantir o direito à educação de qualidade para nossos alunos e a formação contínua aos nossos profissionais, a SME implantou e desenvolve a Avaliação Diagnóstica, que tem como finalidade, assim como outras avaliações externas e internas, verificar as necessidades de aprendizagem dos alunos, a fim de desencadear ações de intervenção pedagógica na escola, por meio da Assessoria Pedagógica (aos gestores e professores) e das formações continuadas oferecidas aos profissionais da rede.

Nesse sentido, na primeira Avaliação Diagnóstica de 2019, que tinha como objetivo verificar o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos do 3º, 5º e 9º ano



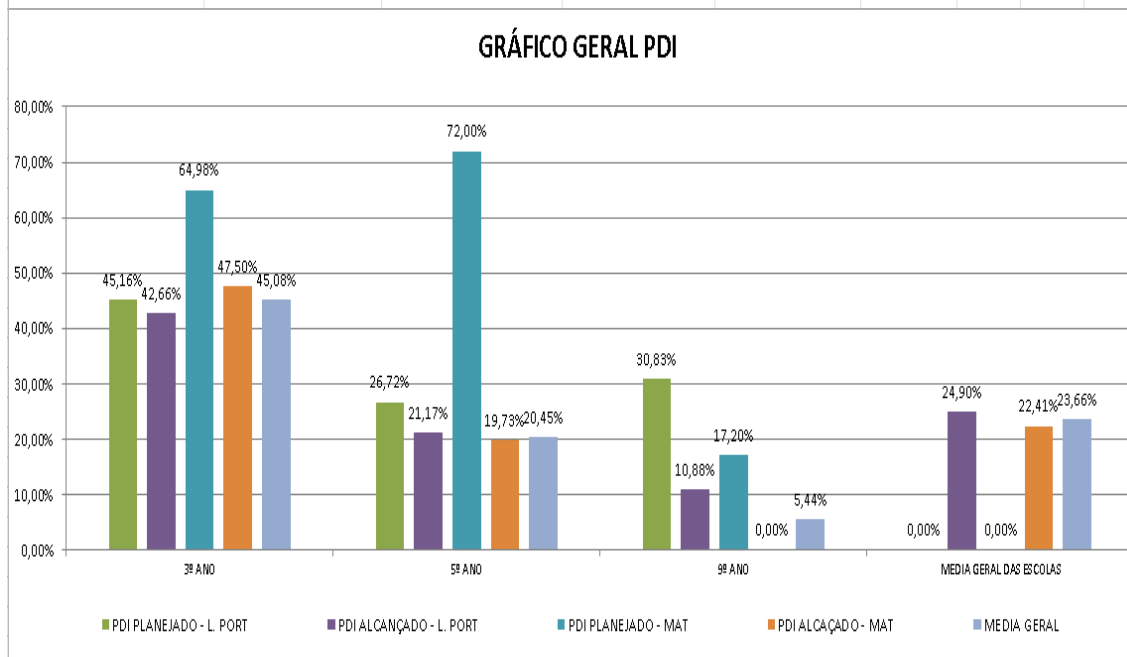
PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

do ensino fundamental rede pública municipal de ensino de Cáceres, observamos que no 3º ano, na disciplina de Língua Portuguesa, **42,66%** dos alunos atingiram nota acima da média da rede, e em matemática **47,50%** estão ou superam a média.

No 5º ano observamos que em Língua Portuguesa, somente **21,17 %** dos alunos atingiram nota acima da média, e em Matemática, apenas **19,73%**. Contudo, os dados revelaram-se mais preocupantes no 9º ano. Conforme é possível verificar no gráfico que se segue, no 9º, na disciplina de Língua Portuguesa, apenas **10,88** dos alunos atingiram nota acima da média e em Matemática nenhum aluno (**0,00%**) atingiu a média ou nota acima da média.

5.5.1. Resultados da 1ª Avaliação Diagnóstica da Rede

	PDI PLANEJADO - L. PORT	PDI ALCANÇADO - L. PORT	PDI PLANEJADO - MAT	PDI ALCANÇADO - MAT	MEDIA GERAL
3º ANO	45,16%	42,66%	64,98%	47,50%	45,08%
5º ANO	26,72%	21,17%	72,00%	19,73%	20,45%
9º ANO	30,83%	10,88%	17,20%	0,00%	5,44%
MEDIA GERAL DAS ESCOLAS	-	24,90%	-	22,41%	23,66%



Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Coordenação Pedagógica 2019



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Como consequência, foram realizadas intervenções pedagógicas no âmbito das escolas, por meio do Projeto de Formação Continuada da escola e externamente, foram realizados Encontros de Formação (promovidos pela SME) para os professores envolvidos, observando as dificuldades de aprendizagem demonstradas pelos alunos que fizeram a Avaliação Diagnóstica.

O resultado, na 2ª Avaliação Diagnóstica de 2019, 41,69% dos alunos do 9º ano atingiram e/ou superaram a média na disciplina de Língua Portuguesa e, em Matemática o percentual chegou a 20,85%.

5.6. Avaliações Diagnósticas no Ciclo de Alfabetização

O processo histórico da realização da avaliação diagnóstica de escrita, no Ciclo de Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Cáceres, foi implantado no ano de 2002, como parte da sistemática de acompanhamento pedagógico instituída pelos programas do Instituto Ayrton Senna. A secretaria Municipal de Educação trabalhou com o Instituto Ayrton Senna até o ano de 2008.

Contudo, devido a sua eficiência, os coordenadores pedagógicos e professores alfabetizados das instituições escolares da rede municipal de ensino continuaram realizando a avaliação diagnóstica de escrita com os alunos do ciclo de alfabetização.

No ano de 2013 a Secretaria Municipal firmou parceria com o Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileira.

O PNAIC, tinha por objetivo capacitar, numa perspectiva de educação continuada, orientadores de estudo e professores alfabetizadores do primeiro ciclo da **alfabetização** com foco na linguagem e matemática. E uma das ações que a Rede Municipal adotou foi dar continuidade no acompanhamento sistematizado dos níveis de escrita e leitura dos alunos do Ciclo de Alfabetização, com intuito de subsidiar os professores alfabetizadores



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

e coordenadores pedagógicos durante as formações ofertadas pela SME ou nas instituições escolares.

Através da avaliação diagnóstica, é possível avaliar o método de ensino, competências, e habilidades, gerando assim, um resultado mais analítico e rico para identificar a causas das dificuldades enfrentadas pelos alunos e suas necessidades. A inovação tem sido cada vez mais requisitada nos ambientes escolares, onde os professores são obrigados a acompanhar o ritmo acelerado das tecnologias no sistema de ensino. Essa necessidade, se identificada, pode trazer um aumento considerável e relevante na produtividade dos alunos, gerando um aprendizado eficaz.

No ano de 2019 foi realizada uma parceria com a Unemat para realização da formação das Professoras Alfabetizadoras da Rede Municipal de Cáceres/MT. Teve início no primeiro semestre de 2019, com a presença de aproximadamente 90 (Noventa) professores. Durante as formações foram discutidas várias temáticas tais como: Métodos de ensino; Fonética e fonologia no Ciclo de Alfabetização; Psicogênese da Língua escrita e Sugestões de atividades para realizar as intervenções pedagógicas necessárias em sala de aula.

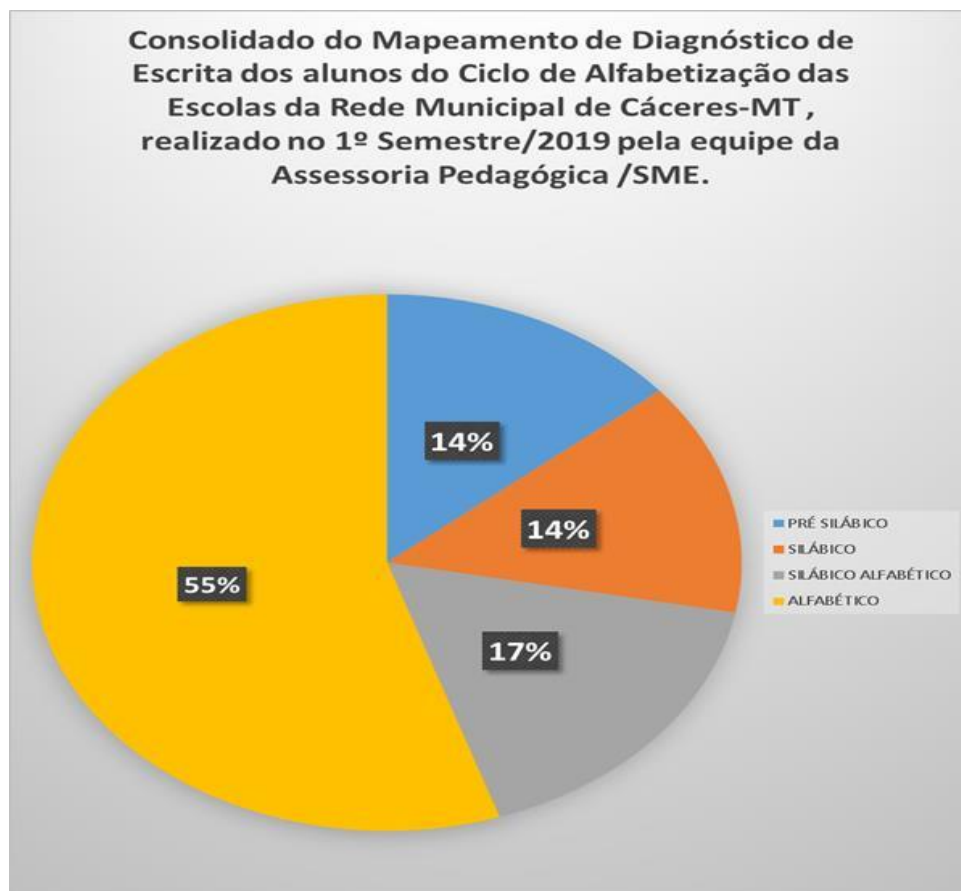
Nos intervalos das formações teve uma reflexão com Assessores Pedagógicos/SME, Coordenadores Pedagógicos e equipe da formação de Alfabetizadores sobre o perfil das professoras alfabetizadoras que estão atuando na Rede Municipal de Cáceres, surgindo à necessidade de realizar um mapeamento do perfil dessas profissionais e do nível de escrita com os alunos do Ciclo de Alfabetização da Rede com base na teoria da Psicogênese da Língua Escrita difundido por Emília Ferreiro.

Essa ação do mapeamento do perfil das alfabetizadoras e o teste de escrita dos alunos do ciclo de alfabetização estão alicerçados na Lei Nº. 2.482 de 22 de junho de 2015, que foi instituída no Plano Municipal de Educação (PME). Foi então que nos meses de julho e agosto/2019 aplicamos o teste em todas as turmas do Ciclo de Alfabetização das Escolas Urbanas e Escolas do Campo, totalizando aproximadamente 1800 alunos do 1º ao 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Esses dados estão servindo de base para a formação e nas possíveis elaboração de estratégias de intervenção para melhoria do processo de alfabetização dos alunos da Rede Municipal de Cáceres/MT. Vejamos os resultados.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Quadro (Fig:02)



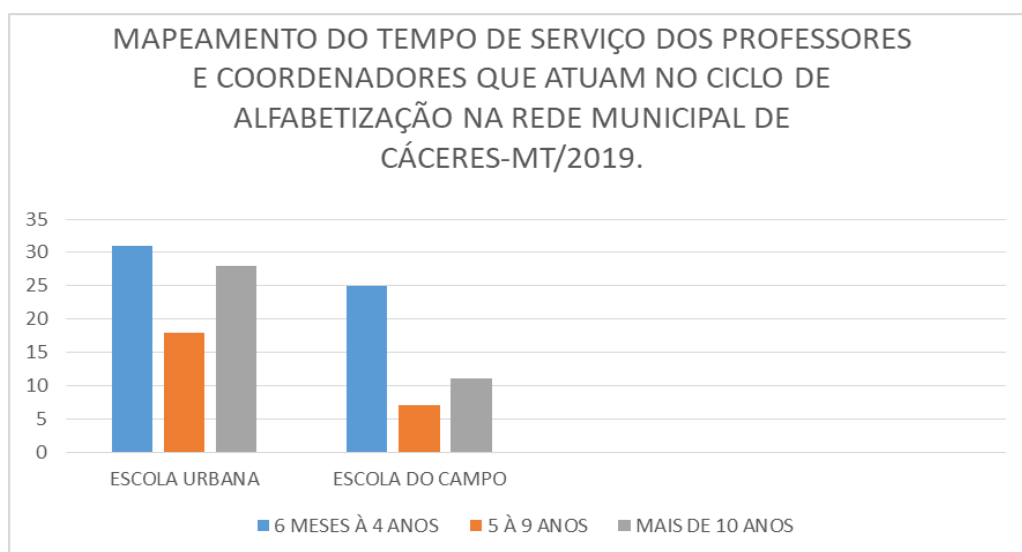
Fonte: Assessoria Pedagógica da Secretária Municipal de Educação/SME

Podemos observar no Quadro (Fig. 01) que o número de alunos alfabéticos é de 55%, mas que 45% dos alunos necessitavam de intervenção pedagógica para melhorarem no processo de aprendizagem. E é através das formações continuadas e orientações de coordenadores e professores que poderemos chegar no término do 1º semestre com pelo menos 95% dos alunos no nível alfabético, para ampliar as ações dos professores com atividades mais avançadas na escrita e leitura. Esse mapeamento podemos perceber que muitos professores e coordenadores ainda têm muitas dificuldades para analisar em que nível de escrita se encontra os alunos. Essa insegurança podemos perceber na figura a seguir.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Quadro (Fig:02)



Fonte: Assessoria Pedagógica da Secretária Municipal de Educação/SME

Podemos observar no Quadro (Fig. 02) que o número de professoras recém-formadas atuando no ciclo de Alfabetização na Rede Municipal de Cáceres no ano de 2019, é muito significativo. Essa leitura da realidade do infográfico, nos leva a concordar com Nóvoa(2001), ao afirmar que é nos primeiros anos de docência do professor que o mesmo terá uma integração harmoniosa na sua profissão. Dessa forma, conforme aponta os dados acima, à maioria das professoras são recém-formadas e estão iniciando suas funções com turmas de alfabetização. E este é o momento da Secretaria Municipal de Educação dar continuidade na formação contínua em serviço para as alfabetizadoras com temáticas voltadas para garantir o direito de aprendizagem significativa das crianças do Ciclo de Alfabetização.

6. Políticas Educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Cáceres-mt

6.1. A Importância das Políticas Educacionais



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A sociedade é dinâmica e, por isso, a compreensão da função do Estado e das necessidades educacionais muda ao longo dos anos. E, as políticas educacionais fazem parte do grupo de políticas sociais do país. Dessa forma, constituem um elemento normatizador do Estado, guiada pela sociedade civil, que visa garantir o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do educando.

Por isso podemos dizer que as políticas públicas de educação, geralmente estão associadas aos momentos históricos de um país e do mundo e à interpretação de poder de cada época.

No Brasil, elas são estabelecidas por um processo pedagógico nacional, no qual são discutidas, com a sociedade como um todo - educadores, alunos, pais e governo - as temáticas necessárias para garantir uma educação de qualidade, e apoiadas pela legislação.

Nesse sentido, as políticas educacionais no país precisam, acima de tudo, levar em consideração os aspectos abordados pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) — especialmente no que se refere a garantia do direito de acesso à educação a qualquer brasileiro, assim como deve considerar os princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender (...); pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização do profissional da educação escolar e garantia de padrão de qualidade”, previstos no Art. 3º da LDB.

Normalmente, as políticas educacionais têm origem nas leis votadas pelo Poder Legislativo nas esferas federal, estadual e municipal, embora membros do Poder Executivo também possam propor ações nessa área. Aos cidadãos cabe participar dos conselhos de políticas públicas, que são espaços de discussão de demandas.

Dessa forma, as políticas educacionais podem ser entendidas como um meio de construção de valores e conhecimentos que possibilitam o pleno desenvolvimento do educando, incluindo sua capacidade de se comunicar, compreender o mundo ao seu redor, defender suas ideias e exercer a cidadania.

Ao estabelecer modelos educacionais concebidos pelos cidadãos e pelo governo, essas políticas públicas viabilizam a criação de uma sociedade apta para trabalhar,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

questionar e contribuir com o crescimento da nação — por isso, são de extrema importância para o país.

Na sequência, trazemos um pequeno resumo das políticas educacionais desenvolvidas ou em desenvolvimento na rede pública municipal de ensino de Cáceres, construídas/elaboradas no âmbito federal, estadual e/ou municipal. Os textos na íntegra, da políticas aqui elencadas estão disponíveis, em sua forma física ou digital na SME e instituições de ensino.

6.2 . Política de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Cáceres-MT¹

Considerações Gerais

A construção de um documento que tem por finalidade fornecer bases para a organização da primeira etapa da Educação Básica no Município de Cáceres, instiga-nos considerar a importância dos avanços alcançados pelos personagens anônimos que se inscrevem na história da educação deste município, entrecruzados com os movimentos de lutas instaurados ao longo da história da educação nacional que resultaram numa série de diretrizes acerca do atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade.

Importa garantir os direitos da criança, alcançados até o presente, na perspectiva de preservá-los e ampliá-los para o alcance de uma oferta de Educação Infantil que atenda plenamente as necessidades inerentes a esta etapa de desenvolvimento humano.

Mais que universalizar a oferta para todo o seguimento (0 a 5 anos), vale pensar a qualidade desta oferta, no sentido de alicerçar uma estrutura que não fique ao sabor das prerrogativas dos dirigentes, mas que atenda a um plano legitimado pelos autores sociais que integram a história da educação de Cáceres, cujos propósitos consistem em pensar na formação dos cidadãos que se deseja formar na constituição do país que sonhamos.

Diante desses pressupostos, optamos pelo referencial de base material, portanto, histórico-cultural para anunciar a concepção de criança aqui adotada, àquela preconizada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, (Resolução CNE/CEB n ° 05/09, Art.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

4º), que considera a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Sob esta perspectiva, é essencial levar em conta as múltiplas vivências instituídas na diversidade cultural do município de Cáceres, uma vez que, este compõe o cenário do pantanal mato-grossense, situa-se numa região de fronteira com a Bolívia, conta com uma rica diversidade de comunidades indígenas e quilombolas, o que determina respeitar as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social, as particularidades das crianças com deficiências, altas habilidades/superdotadas e com transtornos de desenvolvimento.

Portanto, frontalmente contra o caráter assistencialista e escolarizante preconizados no nascedouro da história da Educação Infantil do Brasil, defendemos a construção de unidades impressas por um ambiente acolhedor, que respeite as peculiaridades das crianças, materializadas nos seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos, econômicos e culturais. Cabe enfatizar a importância do binômio educar e cuidar, sedimentado pelo vínculo de confiança e respeito à cultura das comunidades, a partir da perspectiva de promover o conhecimento de si, do outro e do mundo (BRASIL, 2010).

Para tanto, implica afirmar que se faz premente respeitar o que é próprio da criança, suas necessidades e peculiaridades, mediante a garantia dos seis direitos fundamentais, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer.

A instituição de Educação Infantil é o espaço adequado ao acesso dos saberes constituídos nas infâncias. É neste espaço que a criança potencializa a curiosidade enquanto descobre o ambiente, seja na interação com os pares, nas diferentes culturas, com os diferentes cantos de aprendizagens, com a variedade de objetos, dentro e fora das salas de aula. Nesse sentido, Horn (2004) assevera que:

¹ Texto extraído da Política de Alfabetização da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Cáceres”, SME, 2020.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências. É preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente. Isto quer dizer que essas vivências, na realidade, se estruturam em uma rede de relações e se expressam em papéis que as crianças desempenham em um contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora e a vida das crianças fora da escola interferem em suas vivências (HORN, 2004, p. 15).

Ao pensar nesses espaços de aprendizagens, precisamos extravasar os limites das paredes que cercam as salas de aulas. Estes espaços na educação de crianças devem ser atraentes, vivos, capazes de propiciar a construção e a ampliação dos conhecimentos, dos valores, pensamentos e experiências. Neles a criança precisa ser pensada como protagonista, onde ela possa conviver com diferentes histórias de vida, diferentes falas, sorrisos, culturas, entre os diversos momentos prazerosos de aprendizado.

A experimentação de diferentes espaços, de diversos papéis sociais, o faz de conta, por si só, já se constitui uma situação estimuladora para a aprendizagem. Além do envolvimento numa situação imaginária, a brincadeira também exige que a criança se concentre, estabeleça regras, impondo, assim, os limites, submetendo ao comportamento de desenvolver atitudes. É o momento em que age e interage pelo espaço infinito que vivencia, na imaginação.

Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem na Educação Infantil deve ser pensado para atender as necessidades da criança, sobre o que é relevante para a evolução dela. Ao organizar uma Instituição de Educação Infantil, é necessário observar e identificar quais espaços a instituição dispõe para planejar o seu uso, ambiência, considerando os locais reservados aos dormitórios, à alimentação, à troca de fraldas e ao banho, permitindo que as crianças explorem os objetos e o ambiente, que interajam com os professores, com as outras crianças e demais adultos que dela participam.

Assim, é de grande relevância o período que a Instituição destina para pensar, planejar e estruturar os espaços e os tempos da criança. Na rede pública municipal esse período deve ser organizado por cada equipe da instituição, buscando a melhor maneira de acolher as crianças e seus familiares, bem como, suas expectativas e anseios. Tendo



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

a clareza de que o sucesso do processo de acolhimento das crianças, depende, além da postura acolhedora da Instituição, dos profissionais e dos professores, da relação estabelecida com as famílias.

Nesse sentido, a organização dos ambientes é um dos compromissos fundamentais do educador, para dar à criança a possibilidade de fazer suas escolhas, utilizar os objetos de acordo com as capacidades, seguir suas ideias com tempos e modos pessoais.

É importante ressaltar que isto não quer dizer que o professor deva preparar toda ambiência sozinho, sem a participação da criança e da equipe diretiva. Ao contrário, as paredes, os espaços internos e externos precisam ter a participação da criança, ela precisa ser inserida nesse processo, se envolver com a organização escolar, pois assim a Instituição estará propiciando a ampliação do conhecimento, considerando as crianças como protagonistas de suas aprendizagens.

Para oferta de uma Educação Infantil que respeite as peculiaridades das crianças, a Secretaria de Educação do Município de Cáceres tem em conta a organização do espaço, do tempo e dos materiais, respeitando as necessidades de cada faixa etária, o que pressupõe dialogar com o Projeto Político Pedagógico que, na sua estrutura, evidencie o educar e cuidar a partir de uma perspectiva sustentável, incluindo variados espaços de partilha, de acolhida, de higiene, de alimentação, de lazer e das variadas aprendizagens.

Portanto, comungamos com as DCNEI (2010), ao anunciarem que para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e da instituição;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2010, p. 19-20).

A Instituição de Educação Infantil deve organizar sua rotina, conforme o meio sociocultural e ambiental que representa, considerando os espaços e o tempo disponibilizado, de acordo com a sua proposta curricular e respeitando as especificidades da infância atendida. No que se refere às instalações e aos equipamentos, a Resolução 08/2009/CMEC do Conselho Municipal de Educação de Cáceres, nos artigos 15º ao 19º dispõem:

Art.15. As Instituições de Educação Infantil assegurarão espaços projetados, de acordo com a proposta pedagógica, observando as condições básicas necessárias previstas nesta resolução e legislação vigente.

Parágrafo Único: As Instituições de Educação Infantil poderão fazer uso compartilhado do espaço físico na oferta de outras modalidades ou etapas, em local diferenciado e apropriado, respeitando as legislações pertinentes e a proposta pedagógica.

Art. 16. O imóvel, o mobiliário e os equipamentos devem ser adequados ao fim a que se propõem e apresentar condições de localização, acesso, segurança, salubridade, saneamento, higiene e especificações técnicas em conformidade com a legislação que rege



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

a matéria.

Parágrafo Único - As condições para o funcionamento da instituição de Educação Infantil serão verificadas pelo Conselho Municipal de Educação anteriormente ao ato de credenciamento e autorização.

Art.17. O espaço físico deve conter uma estrutura básica que contemple:

- I – espaço para recepção;
- II – lavanderia;
- III – refeitório amplo e arejado;
- IV – sala para atividades das crianças, com boa ventilação e iluminação, com mobiliários e equipamentos adequados;
- V – instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde e higiene;
- VI – instalações sanitárias completas, suficientes e adequadas para o uso das crianças;
- VII – berçário deverá ser provido de 50% de berços individuais e 50% de colchonetes de acordo com o número de crianças;
- VIII – área livre para movimentação de criança, locais para lactação e higienização, com balcão trocador, pia, chuveiro e espaço específico para banho de sol das crianças;
- IX – área para atividades e recreação ao ar livre:

a) Parque infantil com equipamentos adequados a idade das crianças e mantidos em bom estado de conservação, fixados em áreas cobertas ou arborizadas com areia e não sobre área cimentada;

b) Espaços livres especialmente preparados para brinquedos, jogos, pinturas, dramatizações e outras atividades lúdicas educativas.

c) Área de circulação, oferecendo números suficientes de saídas, diretas para o ambiente externo;

d) Reservatório adequado para manter água potável em boas condições de higiene e saúde;

e) Área de estocagem e dispensa.

Parágrafo Único: Recomenda-se que seja observada para as salas de atividades, no mínimo a seguinte área coberta:
em creches, de 1,50m², por criança;

Art.18. As Instituições de Educação Infantil deverão dotar-se além de mobiliários e equipamentos, de material didático, acervo bibliográfico, brinquedos, jogos e outros materiais lúdicos adequados a idade das crianças, em número suficiente e em bom estado de conservação e limpeza.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Art.19. A Instituição de Educação Infantil que adotar regime de tempo integral, além das condições explicitadas no artigo anterior, deverá ter local para repouso das crianças, contendo berços e colchonetes de acordo com o número de criança, armários para guardar roupas e objetos de higiene pessoal.

Ao conceber a avaliação como instrumentos reflexivos sobre a prática pedagógica que busca caminhos para orientar as aprendizagens das crianças entenderam que esta deve incidir sobre o processo de ensino e de aprendizagem. No contexto da Educação Infantil, há de se considerar:

As atividades propostas e o modo como foram realizados; os instrumentos e os apoios oferecidos às crianças individual e ao coletivo de crianças, a forma como o professor responde as manifestações e as interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido, e o espaço e tempo garantidos para a realização das atividades (Parecer do CNE/CEB-20/ 2009 p.16.).

Partindo do pressuposto acima descrito, ao avaliar uma criança, o professor deve ter a compreensão de que seu papel não é fazer diagnóstico de capacidades, mas fazer um acompanhamento do desenvolvimento da criança, a partir daí planejar seu trabalho.

Entendendo o currículo como um caminho que integra o conjunto de experiências a serem desenvolvidas em um espaço/tempo, portanto, imbuído de intencionalidades, em que são respondidas as perguntas: A quem se destina o conjunto de ações empreendidas no universo da Educação Infantil? Quando? Como? Por quê? Conclamamos a plasticidade das brincadeiras, dos jogos, das representações, materializados nos campos de experiências, quais sejam: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, estes, vivenciados a partir de uma perspectiva interdisciplinar, significativa e integradora (BNCC, BRASIL, 2017).

Nesse sentido, estas experiências terão de acontecer de maneira lúdica, contínua e significativa com propostas alinhadas aos Seis Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento elencados na BNCC: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Oportunamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no seu Art.31, prevê que a avaliação da criança de Educação Infantil será realizada para o acompanhamento e o registro do seu desenvolvimento. Por sua vez, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Parecer nº 20/09) orientam:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção ou classificação, garantindo:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Partindo desses princípios, a Secretaria de Educação do Município de Cáceres orienta que a avaliação na Educação Infantil deve ser explicitada, detalhada e fundamentada no Projeto Político Pedagógico de cada Instituição.

6.3 Política de Alfabetização da Rede Municipal de Educação²

A Política Municipal de Alfabetização, da Secretaria Municipal de Educação tem o intuito de traçar diretrizes que norteiam as ações da Rede Municipal de Ensino, em relação à Alfabetização e Letramento dos alunos matriculados nas Instituições.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Para tanto, Política de Alfabetização da Rede Municipal de Educação está em conformidade com as Diretrizes Nacionais Compromisso Todos pela Educação e Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos da Secretaria Municipal de Educação, BNCC/DRC-MT/Cáceres tendo a finalidade de tornar-se um instrumento de acesso a todos os protagonistas do fazer pedagógico da Rede Municipal de Educação.

Dessa feita, acredita-se que o professor poderá criar condições para que se estabeleça um ambiente favorável ao desenvolvimento das crianças no contexto educacional, tornando o processo de aprendizagem escolar uma experiência satisfatória e prazerosa. É nessa perspectiva que foi criada as diretrizes de uma Política de Alfabetização da Rede Municipal de Educação explicita nos documentos oficiais Proposta Pedagógica e Curricular do Ensino Fundamental de Nove Anos da Secretaria Municipal de Educação, para subsidiar os educadores que estão atuando na alfabetização, garantindo assim o acesso e a permanência dos alunos com qualidade, desde o ano de 2012 em consonância com o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/MEC.

Durante os anos de 2013 a 2018, maior foco na alfabetização foi dado por parte dos entes federados e municípios, contribuindo assim, na efetivação de um programa voltado para os três primeiros anos do ensino fundamental com base na alfabetização e letramento, pois é a base para a emancipação de uma educação de qualidade.

No entanto, no mesmo ano de 2018 foi consolidada uma nova ação em parceria com o Ministério da Educação, visando ainda mais a apropriação da proficiência de linguagem e matemática e atendendo a nova base comum curricular - BNCC, sendo instituído na Rede de Ensino o Programa Mais Alfabetização, para atender os dois primeiros anos do ensino fundamental/Alfabetização, que incluiu o apoio de Assistentes de Professor Alfabetizador, profissionais para auxiliar nas ações pedagógicas dentro da sala de alfabetização, porém, tendo o terceiro ano do ensino fundamental as características de consolidar todos os conhecimentos da linguagem da matemática e outros componentes curriculares explícito na Base Nacional Comum Curricular, ampliou-se o atendimento a alfabetização dos alunos até o terceiro ano do ensino fundamental.

Em 2020, com o fortalecimento das ações do Ministério da Educação em prol a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

melhoria da alfabetização em todo território Nacional e nos municípios com o programa “Tempo de Aprender”, a Secretaria Municipal de Educação não mediu esforços para garantir o apoio pedagógico, aderindo ao Programa “Tempo de Aprender” como mais um parceiro para corroborar com ensino aprendizagem e suas aplicabilidades na alfabetização.

O atendimento das crianças pequenas de cinco anos da primeira infância e segunda infância através do Programa Tempo de Aprender possibilita ao aluno a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sem rupturas, de maneira que a aprendizagem possam ocorrer naturalmente visando a promoção do conhecimento para desenvolver a capacidade leitora e escritora dos alunos de modo a garantir a leitura e a escrita e permitindo ao aluno desenvolver outras importantes habilidades, impactando positivamente toda sua vida escolar, familiar e na sociedade.

Para tanto, é necessário um olhar carinhoso com a alfabetização na Rede Municipal de Educação, pois a alfabetização de uma criança bem trabalhada e garantida os direitos de aprendizagem na idade certa é o alicerce para uma educação de qualidade. Assim, define a Política Nacional de Alfabetização/MEC “É preciso aproveitar a janela de oportunidades que somente o cérebro de uma criança possui, mais apto a adquirir conhecimentos”.

Desta feita, todos os trabalhos educacionais realizados no interior das Instituições de Ensino buscam consolidar uma alfabetização que vai além de garantir a entrada, permanência, mas também as competências e habilidades para essa etapa da vida escolar na segunda infância. Entretanto, toda ação de programas educacionais do Ministério da Educação busca somar com as redes de ensino e torna-se imprescindível a parceria para garantir alfabetização de qualidade no interior das instituições de ensino.

²Texto extraído da “Política de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Cáceres-MT”, SME, 2020.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

No período de 03 a 30 de setembro de 2020 o documento versão preliminar Política de Alfabetização na Rede de Ensino de Cáceres foi realizada a publicidade em audiência pública com a participação de todos os profissionais da educação das Instituições de Ensino e Conselho Municipal de Educação para contribuírem na construção do documento, pois entende-se que os professores do Ensino Fundamental, Anos Iniciais estão lidando diretamente com o processo de ensino aprendizagem na instituição conhecem bem os anseios para a alfabetização.

Nesse sentido a Política da Alfabetização da Rede de Ensino de Cáceres tornou-se um documento coeso e democrático, pois teve contribuições de todos os segmentos, instituições, enfim, de toda a comunidade interessada e envolvida no processo educacional..

Quanto ao atendimento, hoje a Rede Municipal de Educação atende 28(vinte e oito) escolas, totalizando 9.017(nove mil e dezessete) alunos matriculados. Entre estes números de alunos, 3.602 (três mil e seiscentos e dois) são específicos do ciclo de alfabetização/segunda infância/Anos Iniciais, que atendidos por 114(cento e catorze) professores alfabetizadores.(Escola Server/SME-2020).

Esses dados confirmam que a Rede de Ensino tem um número expressivo de alunos matriculados na alfabetização e requer uma atenção prioritária para que o ensino de qualidade aconteça na alfabetização, pois é a base para que o aluno prossiga os estudos com sucesso.

Sendo assim, a Política da Alfabetização da Rede Municipal de Ensino foi construída, tendo como base os parâmetros que priorize uma educação eficaz e de qualidade, para nortear e subsidiar os trabalhos docentes e discentes na sua efetivação da prática pedagógica nas Instituições de Ensino da Rede Municipal de Cáceres.

Desta feita, a Política de Alfabetização na Rede Municipal de Educação tem a finalidade de fortalecer e apoiar as Instituições de Ensino no processo de alfabetização e na melhoria da prática docente, sendo garantida no Projeto Político Pedagógico das escolas. Destarte, entende-se assim, que a alfabetização constitui o alicerce para a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

aquisição de outros conhecimentos escolares e para a busca de reconhecimento autônomo, criativo, crítico e reconhecendo fundamentalmente, que o professor alfabetizador tem papel fundamental nesse complexo processo para a construção da cidadania emancipatória.

E, parafraseando Raquel Teixeira, “espera-se que cada criança aprenda na hora certa, no jeito certo e que cada criança possa florescer”. É com mesmo viés que Política de Alfabetização está idealizada para que toda criança aprenda e seja assegurada os direitos de aprendizagem na idade certa. Ou seja, a Política de Alfabetização tem a pretensão de contribuir para o processo democrático de uma Alfabetização humanizada, igualitária, inclusiva, respeitando a singularidade de cada aluno, bem como: etnias, crenças e valores e, dessa maneira construir uma política pública atendendo plenamente todas as crianças enquanto sujeitos de anseios e direitos, na formação de uma cidadania saudável, garantindo assim, o direito de aprender a ler e a escrever de maneira contextualizada e fazer uso social desses saberes, e com isso ter maiores condições de atuar como cidadão nos tempos e espaços, além da escola.

Em outras palavras, a Política de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Cáceres- MT, tem como objetivo principal, “garantir a Política da Alfabetização na Rede Municipal de Educação de Cáceres, assegurando acesso, permanência e a aprendizagem com qualidade a todas as crianças matriculadas na alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e auxiliando os gestores, professores alfabetizadores na formação continuada e na prática pedagógica, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular/DRC-MT/ DRC-Cáceres”.

6.4 Política de Educação Especial do Município de Cáceres-MT³

A Política de Educação Especial, da rede pública municipal de ensino de Cáceres-MT, é o resultado de uma construção coletiva que envolveu os professores da rede de ensino municipal e estadual, profissionais de diferentes setores, como: CEFAPRO, CRAS, SETAS, UNEMAT, APAE, Conselho Municipal de Educação e representantes de mães e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

sociedade civil, sob a coordenação de profissionais da Secretaria Municipal de Educação – SME. Todos compromissados com a elaboração de uma Política da Educação Especial Municipal que visa assegurar a promoção de um ensino público de qualidade e serviços especializados para a efetivação dos direitos de aprendizagem de todos os alunos com necessidades educacionais especiais.

Atualmente, a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, o desenvolvimento das potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades de ensino, por meio da oferta de recursos e serviços educacionais especializados. Tais recursos e serviços, organizados institucionalmente, têm a finalidade de apoiar, complementar e suplementar a formação dos alunos.

Os serviços de apoio pedagógico especializado podem ser desenvolvidos dentro e fora do espaço escolar, dentro do espaço escolar são desenvolvidos em classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), prioritariamente ofertado em salas de recursos multifuncionais. Ainda, faz-se necessários os serviços de profissionais especializados de várias áreas de atuação envolvidos com a Educação Inclusiva.

O documento, Política de Educação Especial traz ainda um panorama geral da realidade da Educação Especial na rede de ensino público municipal de Cáceres nesses dez anos (2010-2020). Assim, pode-se observar que na Rede de Ensino Municipal de Cáceres o número de alunos com necessidades educacionais especiais vem aumentando, todos os anos.. Em várias escolas é ofertado o Atendimento Educacional Especializado, nas salas de recursos multifuncionais.

Ainda, faz-se necessários os serviços de profissionais especializados de várias áreas de atuação envolvidos com a Educação Inclusiva.

O documento, Política de Educação Especial traz ainda um panorama geral da realidade da Educação Especial na rede de ensino público municipal de Cáceres nesses dez anos (2010-2020). Assim, pode-se observar que na Rede de Ensino Municipal de Cáceres o número de alunos com necessidades educacionais especiais vem aumentando, todos os anos. Em várias escolas é ofertado o Atendimento Educacional



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Especializado, nas salas de recursos multifuncionais.

O Ministério da Educação, em 2008, estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de que estados e municípios organizassem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Em consonância com as Políticas Nacionais e Estaduais de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, a Secretaria Municipal de Educação (SME) propõe esta política com a finalidade de nortear as ações pedagógicas e administrativas no atendimento dos alunos, público-alvo da Educação Especial, respeitando suas particularidades e o direito de aprendizagem.

6.4.. Objetivos da Educação Especial na Rede Municipal de Cáceres

- Garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na Rede de Ensino Municipal desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental;
- Garantir suportes e serviços de apoio pedagógico, materiais e recursos para as unidades escolares;
- Ofertar o atendimento educacional especializado, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), preferencialmente na escola na qual os alunos estão matriculados na sala comum;
- Proporcionar a formação contínua aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Garantir formação de todos os profissionais das unidades escolares para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva;
- Assegurar trabalho articulado entre os professores responsáveis pelo AEE, os professores das classes comuns e todos os outros profissionais da unidade educacional;
- Incentivar e proporcionar a participação da família e da comunidade no processo educacional;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- Proporcionar modificações e ajustes necessários e adequados nas unidades educacionais, e em sua organização, de forma que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, como acessibilidade arquitetônica nos mobiliários e equipamentos, nos transportes escolares, por meio de veículos adaptados, nas comunicações e nas informações;
- Assegurar a articulação intersetorial entre educação e saúde; assistência social; direitos humanos, trabalho e renda, esporte, cultura e lazer, transporte escolar e urbanismo, visando a implementação da Política Pública de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva;
- Assegurar monitor no transporte escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais que demandem acompanhamento.
- Garantir construção de novas salas de recursos multifuncionais de acordo com as demandas e realizar as reformas das salas visando garantir o espaço físico adequado.
- Garantir adequação do número de alunos por turma e etapa, considerando o atendimento à demanda, o processo de aprendizagem, a apresentação de justificativa pedagógica, a avaliação dos profissionais da unidade educacional e, se necessário, da equipe da Educação Especial da SME;
- Criar um Centro de Atendimento e Suporte à Inclusão Educacional;
- Proporcionar a efetivação de uma equipe de Assessoria Multiprofissional com a função de orientar, dar suporte e formações aos profissionais das unidades escolares, aos pais e toda a comunidade, além de avaliar, encaminhar os alunos e efetivar articulações com a Rede de Proteção Integral a criança e adolescente;
- Assegurar flexibilização curricular, por meio de adequações pedagógicas, metodologias de ensino diversificadas e processos de avaliação apropriados ao seu desenvolvimento;
- Assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e a aceleração de estudos aos superdotados, para conclusão do programa escolar;
- Garantir vaga e assegurar para as crianças, público-alvo da Educação Especial, prioridade de matrícula na Educação Infantil, preferencialmente, na unidade escolar mais próxima da residência da família;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- Orientar, acompanhar e monitorar os dados, relatórios, históricos dos alunos, público-alvo da Educação Especial, lançados no Sistema Informatizado;
- Assegurar que os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares contemplem os aspectos históricos e pedagógicos referentes ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Especial;
- Garantir a inclusão dos alunos surdos e com deficiência auditiva, por meio do ensino e da utilização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - como língua de instrução; e da Língua Portuguesa como segunda língua, em uma perspectiva de educação bilíngue.

6.5. Política de Educação do/no Campo da Rede Pública Municipal de Ensino⁴

A Educação do Campo é uma discussão que vem tomando proporções notáveis no cenário brasileiro, devido a sua importância e necessidade. São vários os estudiosos preocupados com a forma de ofertar um ensino de qualidade aos alunos que residem e estudam na Zona Rural. Neste contexto desenha-se o município de Cáceres com seu território continental, no qual 20% das escolas são do/no campo, salvo duas escolas urbanas que atendem alunos que moram no campo. Este fator desenha uma nova realidade para o município.

Fundado em em 6 de outubro de 1778, o município de Cáceres localiza-se a 240 Km da capital (Cuiabá), e a 80 Km da fronteira com a Bolívia, com uma extensão territorial de 24.398,399 km². Diante do panorama apresentado, geograficamente considerada mais rural do que urbana, necessitou criar a sua Política da Educação do Campo, devido o grande número de escola do/no campo, com base nos marcos legais, tais como: Constituições, Resoluções e Decretos que dão sustentação à educação do campo como modalidade de ensino, nas esferas Federal, Estadual e, por fim, a Municipal.

²Texto extraído do documento “ Política de Educação Especial do Município de Cáceres-MT”- SME, 2020.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Historicamente, na década de 80 existiam aproximadamente 120 escolas rurais no município de Cáceres-MT. Atualmente a Secretaria Municipal de Educação atende 15 escolas da Educação do/no Campo em diversas localizações como: assentamentos, comunidades, fazendas nas divisas entre municípios de Poconé, Porto Esperidião e na Fronteira Brasil/Bolívia, desde a Educação Infantil até o 9º ano (antiga 8ª série) do Ensino Fundamental. A distribuição de turmas, geralmente, a maioria são únicas e algumas são multisseriadas, o que as caracterizam de modo diferente em relação às escolas urbanas.

Portanto, uma proposta de educação pautada na evolução da educação no campo possibilitou, e ainda possibilita aos educadores, um grande acúmulo de conhecimentos na prática da docência na educação voltada ao espaço rural, uma diversidade no momento da organização de sua prática pedagógica para atender os sujeitos alunos nas escolas do campo.

Pensando em buscar valorizar e orientar os trabalhos pedagógicos nas escolas do campo, a Secretaria Municipal de Educação-SME, concretiza uma política que direciona a gestão escolar na organização curricular e práticas pedagógicas, respeitando a realidade do sujeito aluno/professor das escolas do campo e garantir a comunidade escolar o direito de um ensino diferenciado, valorizando as especificidades de cada comunidade, onde a escola está inserida.

Nesse sentido, ao se elaborar uma Política para a Educação do Campo para a rede pública municipal de ensino de Cáceres, a SME teve como objetivo principal, “implementar uma política voltada à Educação do Campo na Rede, a fim de subsidiar os profissionais e gestores em sua prática pedagógica nas escolas do/no campo da Rede Municipal de Cáceres-MT, em consonância com as Diretrizes voltadas para as escolas do campo”.

6.5.1 Processo Histórico da Educação do/no Campo no Município de Cáceres



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Cáceres é uma cidade bicentenária, com características urbanas coloniais, abrigando belos casarios em suas ruas estreitas, também, destacou-se no cenário nacional pela formação de grandes fazendas pastoris, que contribuíram para o seu desenvolvimento econômico e composição de sua rica história, favorecida pelo estratégico porto às margens do Rio Paraguai, onde grande parte dos produtos econômicos de Mato Grosso era escoada para a capital brasileira e países platinos.

Nesse cenário, no final século 19, a educação ofertada no Município de Cáceres era restrita a uma minuta população da área urbana, oriunda das famílias tradicionais mais abastadas, e aos cuidados de instituições religiosas. No início do século 20, com novos ares republicanos, o ensino passa a ter uma concepção mais ampliada com relação ao acesso, ou seja, gratuito e obrigatório à toda população, com vistas à superação do analfabetismo, surgindo então os chamados grupos escolares no país, inspirados em modelos europeus, sendo alguns implantados em Mato Grosso, em Cáceres o Grupo Escolar Esperidião Marques, criado em 1912 e inaugurado em 1920.

Para a população arraigada no campo, espalhada nas grandes fazendas, onde havia maior concentração de famílias mantidas para trabalho pastoril, surgem as primeiras escolas com nível primário (atuais anos iniciais do ensino fundamental), com ensino ministrado por professores com pouca escolarização e baixa remuneração.

Para citar essas antigas escolas rurais, destacamos as localizadas na Fazenda Jacobina, na Fazenda Facão, Fazenda Caiçara e Fazenda Barranco Vermelho, entre outras tantas “escolinhas rurais”, no vasto território de Cáceres, inclusive nas fazendas espalhadas junto à fronteira com a Bolívia, como a Fazenda Piedade, e outras nas áreas dos atuais Municípios de Porto Esperidião, Pontes e Lacerda, São José dos Quatro Marcos e Mirassol D'Oeste.

Mesmo com a implantação de algumas pequenas escolas rurais, não obstante a vontade dos fazendeiros para incentivar a permanência das famílias em suas propriedades e, ao mesmo tempo, acompanhar o ideário nacional republicano, havia escassez de estabelecimento de ensino, e essas poucas, com instalações precárias, que comprometia tanto a organização pedagógica das escolas, como as condições mínimas para o desempenho da docência, além de professores com baixo salário e, muitas vezes,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

instalados em alojamentos inadequados.

Para Almeida (2005), muitas são as adversidades que acompanhavam a educação rural. Poucas e precárias escolas, umas distantes das outras, dificultando a comunicação, ausência de orientação metodológica e didática, falta de verbas públicas na escolarização, deficiências na formação de professores, currículos por vezes inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livros, entre outros.

O Regulamento de 1910, documento que apresentou um avanço no sistema educacional mato-grossense, provocando mudanças nas escolas da capital e de algumas cidades, como Cáceres, não teve forças para o alcance das escolas rurais, em sua maioria isoladas, e que tinham como objetivo principal ministrar a instrução primária rudimentar.

Em síntese, até início da década de 80, pode-se se dizer que a escola rural em Mato Grosso, aqui destacada a região do eminente município de Cáceres, se caracterizava como escola multisseriada e unidocente, ou seja, onde um profissional da educação ministrava aulas, em uma única sala simultaneamente para diversas séries, com condições extremamente precárias para desempenhar seu trabalho.

No cenário nacional, com ênfase nas décadas de 80 e 90, pode-se observar nos espaços de discussão da educação pública que Educação Rural e Educação do Campo são concepções educacionais diferentes, sendo a Educação do Campo uma proposta consagrada por diversos movimentos sociais ligados ao campo provinda da necessidade de “romper” com o modelo educacional rural até então utilizado.

No município de Cáceres essa percepção se consolida a partir de meados da década de 90, com a implantação de diversos Projetos de Assentamentos Rurais, principalmente abrangendo as áreas das antigas fazendas pastoris, concentrando grande número de famílias e, transformando o cenário da área rural. Com isso, exigindo um novo olhar para a Educação do Campo, que defende a seguinte concepção para as questões dos povos do campo: cultura como modo de vida, relação com a produção, tempo e espaço, meio ambiente, organização da família e do trabalho.

⁴ Textos extraídos da “Política Para Educação do Campo da Rede Municipal de Cáceres-MT” (2020)



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

6.5.2 Marcos Legais Municipais

Conforme apresenta na Política para a Educação do Campo na Rede Municipal os marcos legais nas esferas federal e estadual, a legalidade voltada para a Educação do Campo na Rede Municipal, foi sendo construída a partir da Conferência Municipal “Desafios e avanços para a Educação do Campo” realizada no dia 03 e 04/11/2011 no Instituto Federal de Ensino e Tecnologia de Mato Grosso Campus de Cáceres-MT, em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadores Rurais- STRR, Conselho Municipal de Educação de Cáceres-CMEC, Assessoria Pedagógica- SEDUC, Centro de Formação e Atuação dos Profissionais da Educação Básica- CEFAPRO e Unidades Escolares do Campo. Essas discussões resultaram de forma concreta nas metas do PME (Plano Municipal de Educação) aprovado LEI Nº 2.482 DE 22 DE JUNHO DE 2015, em que no Artigo 5º no parágrafo 1º, traz também que: “II - analisar e **propor políticas públicas** para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;”

Conforme o Artigo 8º, o Plano Municipal de Educação estabelecerá as seguintes estratégias:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, através das Secretarias Municipais de: Assistência Social, Saúde, Cultura e Esporte e Lazer.

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. (PME, 2015). **(grifos nossos)**.

Devido ao número significativo de escolas do campo, o Conselho Municipal de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Educação- CME, com base nas Metas, proposições e estratégias apontadas no Plano Municipal de Educação (PME)⁵, construiu **uma Resolução Normativa N°008/2019** que dispõe sobre a oferta da educação do Campo, para o Sistema Municipal de Ensino de Cáceres, tendo como suporte as regularidades apresentadas nos documentos oficiais nas esferas Federal, Estadual e Municipal.

Por fim, a educação do campo no município de Cáceres está pautada nos documentos oficiais do/para o *Município de Cáceres-MT*, para garantir aos sujeitos camponeses uma educação de qualidade no espaço em que vivem.

6.6. Política De Formação Continuada da Rede Pública Municipal De Ensino⁶

Em qualquer área de atuação, especialmente na Educação, a articulação entre a teoria e prática sempre foi um desafio. Isso porque é perceptível a grande distância que há, entre *pensar e fazer algo*.

Considerando que esse descompasso, entre teoria e prática, juntamente com outros fatores (internos e externos ao ambiente escolar) é um dos responsáveis qualidade do processo de ensino aprendizagem, a Secretaria Municipal de Educação de Cáceres – SME desencadeou o processo de elaboração da *Política de Formação da rede pública municipal de ensino*, entendendo que a formação e/ou capacitação dos profissionais da rede, independente da função que exercem: professores, coordenadores pedagógicos, diretores, agente educacional, apoio educacional, auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI), incluindo os profissionais que atuam no transporte escolar, é fator decisivo no processo de desenvolvimento e consolidação dos direitos de aprendizagem dos nossos alunos e, conseqüentemente, da qualidade da educação oferecida na rede pública municipal de ensino de Cáceres-MT.

Assim sendo, a Política de formação para os profissionais da educação, parte do pressuposto que a formação em serviço é um direito e dever (do servidor e da instituição respectivamente), à medida que respeita e atende a singularidade e especificidade de cada categoria/função e possibilita, não só a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento cultural, intelectual e a satisfação pessoal do profissional. E, por



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

consequente, pressupomos um melhor desempenho no desenvolvimento de suas atividades laborais.

Nesse processo, os profissionais que atuam na rede municipal de ensino tem, com base nessa Política de Formação, a oportunidade de associar teoria e prática, de modo a (re)apropriar dos sentidos do *saber ser*, *saber fazer* e *saber agir*, tão necessários a uma ação educacional crítica e de qualidade. Afinal, de acordo com Gondim & Cols (2003), o *saber ser* está relacionado com características pessoais que contribuem para a qualidade das interações humanas no trabalho e a formação de atitudes de autodesenvolvimento. O *saber fazer* se refere às habilidades motoras e ao conhecimento necessário para o trabalho. O *saber agir* se aproxima da noção de competência, ou seja, capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para o trabalho.

A partir desse entendimento e com a implantação da *Política de Formação Continuada*, a Secretaria Municipal de Educação, enquanto mantenedora das escolas da rede pública municipal de Cáceres se propõe a mobilizar recursos, naturais e pecuniários, a fim de implementar e promover ao longo de cada ano letivo, a formação/capacitação dos profissionais que atuam na rede, qualificando-os assim, para uma atuação sintonizada com as demandas educacionais de nossa sociedade.

6.6.1 A Importância da Formação Continuada dos Profissionais da Educação

Nos últimos anos, a Secretaria Municipal de Educação de Cáceres MT, (SME), vem adotando um conjunto de medidas, a fim de possibilitar uma educação de melhor qualidade nas instituições de ensino da rede pública municipal. E, compreendendo que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, já que a

⁵ O Plano Municipal de Educação (PME), aprovado em 22 de junho de 2015, sob a Lei Nº2.482, com validade até 2025, alterado pela Lei nº2.863, de 11 de maio de 2020 que trata da Educação Municipal, traz a Meta 10 específica para a Educação do Campo. O referido documento poderá sofrer alterações em algumas proposições e estratégias ao longo de sua avaliação.

7. Textos extraídos da “Política de Formação Continuada da Rede Municipal de Cáceres”, (2020).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

aprendizagem acompanha todas as pessoas nos diferentes momentos de suas vidas, vislumbra, na Formação Continuada dos profissionais da educação, os meios necessários para mediar o conhecimento socialmente acumulado, em uma perspectiva transformadora da realidade.

Esse pensamento vai ao encontro o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN- que, através de seis artigos, trata da formação dos profissionais da educação, destacando, no Art. 61, que a formação de profissionais da educação terá como fundamentos a associação entre teorias e práticas, inclusive através da capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Na mesma Lei, Art. 67, a formação continuada volta a ganhar destaque, ao estabelecer que:

- I - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos e estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho

A UNESCO, em sua publicação *A escola e a desigualdade*, obra que se volta à compreensão das desigualdades escolares e, especialmente, aos processos escolares que podem acentuar ou atenuar essas desigualdades, aponta ações educacionais transformadoras.

Nessa perspectiva, conclui que “a capacitação em serviço dos docentes foi detectada como um aspecto muito importante em diversos estudos de efetividade, em particular em suas interações com os anos de formação inicial.” (CASASSUS, 2007, p.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

118). O mesmo estudo internacional alerta que é inconveniente considerar a formação continuada como prática isolada. Manifesta-se de forma contundente de que “é preciso transformar as ações de capacitação em programas de desenvolvimento profissional.” (CASASSUS, 2007, p. 118).

Diante disso, e após inúmeros trabalhos de formação e/ou capacitação de profissionais desenvolvidos na rede municipal de ensino, tornou-se imperativo nortear, sistematizar uma política de formação contínua que contemplasse todos os servidores, que atuam nas diversas funções e áreas da educação municipal.

A esse respeito, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT), (2018) reafirma que: [...]a formação continuada é uma necessidade que deve ser garantida no espaço escolar, com fortalecimento da discussão da prática e de maneira contínua e continuada a fim de promover o desenvolvimento profissional da rede. Da mesma forma, políticas que garantam a valorização dessa profissionalização devem ser promovidas em todo o território Mato-Grossense. (MATO GROSSO, 2018).

Contudo, compreendemos que a busca da qualidade de ensino na formação básica voltada para a construção da cidadania, sedimentada *no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*, exige necessariamente, repensar a formação inicial de professores, gestores, assim como requer também um cuidado especial com a formação continuada de outros profissionais da educação com um olhar crítico e criativo. Essa preocupação é relevante, tendo em vista o atual contexto de reformas educacionais, que visam dar respostas à complexa sociedade contemporânea.

A modernidade exige mudanças, adaptações, atualizações e aperfeiçoamento. A concepção moderna de educador exige “uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade brasileira” (BRZEZINSKI, 1992: 83). O profissional consciente sabe que sua formação não termina na Universidade. Esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e ideias, a matéria prima de sua especialidade.

Consequentemente, faz parte desse contexto o aumento de investimentos no processo de melhoria da qualidade da Educação Pública, com programas/ações de valorização profissional, que têm como principal estratégia a Formação Continuada de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

professores e dos demais servidores da Rede Municipal de Educação.

Segundo Farah (2003, p.3) “a educação continuada como um benefício destinado ao próprio indivíduo que participa do processo educativo e esse benefício retorna para a instituição na qual trabalha”. Dessa forma pode-se perceber que a formação continuada deve ser direcionada para uma maior qualidade em seus respectivos setores.

A Política de Formação Continuada, proposta pela Secretaria Municipal de Educação, visa promover o avanço na qualidade do ensino oferecido no município, através de capacitação dos profissionais em diversas temáticas, que visam o desenvolvimento de competências relacionadas ao *conhecimento, prática e engajamento profissional*.

Destaca-se que a “Formação Continuada dos profissionais da educação é uma das ações focadas no alcance de metas estabelecidas para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Por isso, a formação contínua é a saída possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo. “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador” (NÓVOA, 1991, Freire 1991 e Mello 1994). A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.” (Freire, 1991: 58). Para o autor, a formação permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do ser.

De acordo com o autor, a formação continuada deve ser requisita para que o homem se mantenha vivo, animado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade. Nessa perspectiva, é de vital importância que esta *Política de Formação* seja capaz de qualificar os profissionais para que possam melhorar a sua performance no trabalho, com qualidade e eficiência.

6.6.2 Objetivos:

- Promover discussões e reflexões teóricas sobre as Diretrizes Curriculares de Mato Grosso e/ou Proposta Pedagógica da Rede, propondo novas práticas de ensino/aprendizagem aos docentes;
- Incentivar a necessidade de investigação da própria prática docente, a fim de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

despertar reflexões e possíveis mudanças na cultura escolar e no projeto pedagógico da escola em que o professor atua;

- Possibilitar aos Servidores agregar conhecimentos e tornarem-se capaz de gerar transformação e impacto nos contextos profissionais através da qualificação em serviço;
- Disseminar o conhecimento e qualificação profissional do servidor em diversas atuações;
- Possibilitar ao Servidor Público desenvolver novas habilidades e aprimorar os conhecimentos em áreas específicas de atuação, otimizando e tornando mais agradável cotidiano no serviço público;
- Garantir oportunidades para o diálogo, a troca de experiências e o aprofundamento da teoria, favorecendo a consolidação dos conhecimentos e integração do grupo;
- Proporcionar aos profissionais da Educação momentos de reflexão e troca de conhecimentos, a fim de aprimorar suas habilidades e competências para a sua evolução enquanto pessoas, cidadãos e gestores de um determinado espaço de trabalho.

6.6.3. Práticas de Formação realizadas no Âmbito da Secretaria Municipal de Educação, nas últimas três décadas

Durante um período longo na história da educação, a formação inicial foi considerada como suficiente para o exercício da atividade profissional. Este tempo foi considerado um ápice para aqueles que tinham uma graduação/licenciatura para atuar como docente, mas com reduzido número desses profissionais para a demanda do município.

Por isso, preocupada com o índice de professores leigos atuando no Ensino Fundamental em especial no campo, sem graduação, a Secretaria Municipal de Educação buscou a parceria com a Secretaria Estadual de Educação/SEDUC-MT, para promover a qualificação desses profissionais com cursos de magistério, em período de férias, de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

forma modular, e por áreas de conhecimento, a fim de suprir essa necessidade existente na rede de ensino. Isso ocorreu no período da década de 90, em que a Rede Municipal buscou cursos de qualificação profissional para os professores leigos atuantes nas salas de aula do Ensino Fundamental, como o Projeto Homem Natureza e posterior o Projeto Geração – Formação a nível de Magistério para Professores do Campo. Também nesse período, a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental tiveram cursos de capacitação bimestralmente para os profissionais, com apoio de empresas de Assessoramento Pedagógico, onde fazemos destaque ao Projeto “Encantando Infância”, impactando na melhoria da orientação pedagógica e, conseqüentemente, nas práticas docentes.

Em 1996 foi criado um GT (grupo de estudo) com assessoria do Prof. Dr. “Pedro Demo” para qualificar uma equipe selecionada de professores nas diversas licenciaturas, com intuito e de atuarem como multiplicadores nas escolas municipais com a premissa de colaborar com a qualificação permanente dos docentes. Porém, não houve avanços significativos por parte dessa equipe, em virtude da mudança de gestão e das ações políticas educacionais, cessando o trabalho do Grupo de estudo por não haver mais interesse da Gestão Municipal em dar continuidade ao projeto.

Assim, e diante de diversos fatores, como a necessidade de se ater às mudanças que ocorrem muito rapidamente, da globalização, dos avanços da tecnologia, do fluxo constante de informações que obriga o professor a buscar estudos de Formação Continuada constantemente, com formação e aprofundamento teórico para melhorar o fazer pedagógico, a SME aderiu ao Programa PROFA/MEC, por entender que a educação de qualidade inicia com o investimento na alfabetização, que constitui a base do saber para a efetivação de uma educação emancipatória.

Nesse período, através do governo federal foi oferecido o curso de formação inicial para professores alfabetizadores intitulado como “PROFA”, vindo ao encontro dos anseios dos professores alfabetizadores, uma vez que tinha como concepção trabalhar teoria e prática da alfabetização na sala de aula.

Logo em seguida, a Secretaria Municipal de Educação iniciou um novo trabalho voltado exclusivamente à melhoria da prática docente, incentivando o desenvolvimento de novas metodologias para os anos iniciais, em parceria com uma empresa de Assessoria



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

na Educação, denominada “Agenda”, que passou a orientar a proposta pedagógica dos anos iniciais na Rede, com encontro de formação trimestral para os gestores e professores dos anos iniciais.

No entanto, a Rede de Ensino precisava de uma articulação que fosse mais ampla e que abarcasse outros atores para melhorar os indicadores de sucesso dos alunos e aprimoramento da estrutura normativa da Rede Municipal.

Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação de Cáceres a partir do ano de 2002 aderiu aos programas do Instituto Ayrton Senna, por ser uma instituição de renome nacional e que traria grandes benefícios à educação de Cáceres, e que tinha como objetivo principal o aluno como protagonista do conhecimento e potencial para ser um vencedor.

Nesse sentido, as práticas propostas pelos programas do Instituto Ayrton Senna buscavam organizar bimestralmente cursos de qualificação profissional para os gestores e professores do ensino fundamental, porém a parceria firmada deu foco na formação de professores dos anos iniciais, e também priorizando alguns indicadores de sucesso, como: frequência escolar, para casa, atividades rotineiras, rendimento escolar e acompanhamento das atividades diárias, correção de fluxo e outros. Os cursos ministrados pela Secretaria em parceria com o Instituto Ayrton Senna visavam à discussão de assuntos e temáticas que orientavam a prática do professor e demais profissionais da educação.

De 2008 a 2010 tivemos formação continuada específica para os professores do Campo/anos Iniciais, ofertada pelo Ministério da Educação/Rede Estadual e Municipal Programa Escola Ativa. O Programa Escola Ativa visava à discussão das práticas de ensino de acordo com a coleção específica para a educação do campo.

Nesse mesmo período, também foram realizados cursos de qualificação profissional para professores dos anos iniciais e educação infantil em parceria com a UNEMAT. Outro programa de qualificação que veio ao encontro das necessidades foi destinado às Auxiliares de Desenvolvimento Infantil - Pró Infantil em parceria com o MEC/CEFAPRO e Secretaria Municipal de Educação, paralelamente, outras formações também ocorriam de modo a alcançar outros segmentos da Rede Municipal com intuito de melhorar o



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

desempenho dos profissionais da educação.

Nessa época também foi promovida graduação específica para professores da Educação Infantil, realizada pela UNEMAT, uma vez que é compromisso e responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação ofertar essa modalidade, com qualidade.

A Formação em serviço para os docentes e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil teve como compromisso primordial a melhoria do atendimento à criança pequena com qualidade nos interiores das Instituições Escolares, cujo trabalho contou com a participação ativa dos Assessores Pedagógicos da SME designados para acompanhar, de forma sistemática, as atividades do programa Formação Acadêmica, voltado para Educação Infantil.

No ano de 2010 houve formação intitulada Gestar II, em parceria com o MEC, com oferta de curso de Matemática e Língua Portuguesa, ou seja, formação para professores de Língua Portuguesa e Matemática com foco na melhoria dos indicadores do IDEB para os avanços da prova Brasil em toda Rede Municipal.

A Rede Municipal de Educação, durante seis anos consecutivos entre 2013 a 2018, promoveu formação continuada para os professores alfabetizadores sem distinção de campo e cidade e efetivo e interino, com a parceria do Governo Federal através do Programa Nacional Pacto pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Dessa forma, garantindo a todos os profissionais da educação fundamental oportunidade para melhorar o seu desempenho profissional e pessoal.

No ano de 2018, o PNAIC ampliou a oferta de Formação Continuada na Rede Municipal com o atendimento à qualificação em serviço para os professores alfabetizadores, professores da Educação Infantil e Articuladores do Programa Novo Mais Educação. Toda essa junção resultou em ganho expressivo na aprendizagem dos alunos da rede municipal com melhorias nos indicadores de sucesso. No entanto, para garantir melhor êxito na aprendizagem dos alunos, em toda rede de ensino, além de atender os professores alfabetizadores e educação infantil, foi ampliado o alcance para os professores do 4º ao 9º ano com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, através de aulas teóricas e práticas. E, da mesma forma, a formação continuada foi estendida



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

também aos Secretários escolares e Apoio/Nutrição, e ainda, professores e Auxiliar de Desenvolvimento Infantil que atuam diretamente na Educação Especial.

Em 2019, a Secretaria Municipal de Educação teve como meta ampliar ainda mais a programação da Formação Continuada, alcançando as demais áreas do conhecimento, assim, além de possibilitar a qualificação específica para os Professores Alfabetizadores, Assistente de professor alfabetizador, Professor da educação infantil, Auxiliar de Desenvolvimento da educação especial e Professores da educação especial, buscou contemplar outras modalidades de atuação, como para os Motoristas, Assistentes e Secretários Escolar, gestor escolar e coordenadores pedagógicos, Apoio Pedagógico e Nutrição. O processo de formação privilegia um diálogo permanente e sistemático com a prática de trabalho de e com a equipe da Rede Municipal, impactando nos resultados cada vez mais qualitativos da Educação Municipal.

6.7.- Programas e Projetos na Constituição da Educação Municipal

Além das políticas educacionais elaboradas no âmbito da rede municipal de ensino, ao longo dos anos, diversas outras iniciativas, propostas pelo governo federal, estadual e/ou municipal foram e/ou estão sendo desenvolvidas na rede pública municipal de ensino de Cáceres. Essas iniciativas, sob a denominação de programas e/ou projetos, impactaram e impactam significativamente no desenvolvimento da educação municipal e, principalmente na qualidade da educação ofertada na rede, conforme pode ser verificado na sequência:

Projeto Homem Natureza: na década de 90, preocupada com o índice de professores leigos atuando no Ensino Fundamental em especial no campo sem graduação, a Secretaria Municipal de Educação buscou a parceria com a Secretaria Estadual de Educação/SEDUC-MT, para promover a qualificação desses profissionais com cursos de magistério em período de férias de forma modular por áreas de conhecimento, a fim de suprir essa necessidade existente na rede de ensino.

Posteriormente, em 1995, com o mesmo objeto foi oferecido aos professores leigos da rede, o **PROJETO GERAÇÃO** – Formação em nível de Magistério para Professores



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

do Campo. O Projeto Geração visava oferecer aos cursistas, uma formação em serviço, geral e sólida, ao mesmo tempo em que articula a formação específica, numa relação dialógica e de investigação que possibilitasse a construção coletiva de soluções na prática pedagógica, permeada pela educação ambiental.

Programa Escola Campeã – Rede Vencer - No período de 2001 a 2004, o Município, através do instrumento de parceria 001/2001 de 05 de janeiro de 2001, o município de Cáceres consolidou vínculo com o **Instituto Ayrton Senna**, através da implantação do **Programa Escola Campeã – Rede Vencer**. Assim, o município de Cáceres assumiu junto ao Instituto, o grande desafio de melhorar a qualidade do Ensino Fundamental e corrigir o Fluxo Escolar, através dos Projetos *Se Liga - Alfabetização* e *Acelera Brasil - Aceleração*. A estratégia utilizada consistia na implementação, sistematização e disseminação de metodologias que visavam o fortalecimento da Gestão Municipal e Gestão Escolar, através da estruturação da Secretaria Municipal de Educação e o estabelecimento de políticas públicas destinadas a assegurar a autonomia e a integração das Instituições de Ensino.

Com essa parceria, a Secretaria Municipal de Educação responsabilizou-se pela articulação e integração das políticas educacionais no Município, apoiando as escolas e acompanhando os resultados esperados e acordados, pautando sempre pela necessidade de articular a ampliação do atendimento educacional na busca da eficiência, na melhoria da qualidade e na promoção da equidade no Ensino Fundamental.

A Secretaria Municipal de Educação, através da Coordenação Pedagógica, cuidou de direcionar e realizar atividades pedagógicas diretamente com as Instituições de Ensino, a fim de garantir o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, fortalecendo o papel do coordenador pedagógico, importante mobilizador da ação pedagógica na Rede Vencer.

A Rede Vencer propõe às secretarias de educação parceiras, de modo à articular, coordenar e acompanhar os instrumentos de análise qualitativo e quantitativo dos programas propostos pelo Instituto Ayrton Senna, ou seja: Circuito Campeão, Correção de Fluxo e Gestão Nota 10.

Os Programas do Instituto Ayrton Senna eram coordenados pelo Dirigente



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Municipal de Educação, com apoio direto de um Coordenador Geral da Rede Vencer, e mais:

- 01 Coordenadores de Acompanhamento das Séries Regulares – Circuito Campeão;
- 01 Coordenadores do Programa de Correção de Fluxo;
- 01 Coordenadores de Gestão Escolar que conta com a ajuda de 05 Superintendentes Escolares.

Na implementação da Rede Vencer, cabe destacar o Programa Circuito Campeão que visava o acompanhamento e organização de encontros mensais com os coordenadores pedagógicos das instituições de ensino, para observação do processo ensino-aprendizagem dos alunos, priorizando as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, com ênfase na alfabetização.

Ainda na implantação da Rede Vencer no Município, foram desenvolvidos dois projetos:

1.Projeto Acelera Brasil – Aceleração – Objetivo: Promover a regularização do fluxo escolar da Rede Pública Municipal do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, atendendo alunos em situação de defasagem idade-série, alfabetizados e matriculados no 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental;

2.Projeto Se Liga – Alfabetização – Objetivo: Alfabetizar alunos nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino;

Implantou-se também o programa Gestão Nota Dez, que tinha como base a realidade diagnosticada e com vistas ao alcance de metas crescentes de qualidade da educação na Rede Pública Municipal de Ensino.

Ensino Fundamental de Nove Anos: em cumprimento a Legislação Nacional, em 2005 o Município de Cáceres, implanta o Ensino Fundamental de 9 anos na Rede Pública Municipal de Ensino, classificando as turmas em 1º ao 9º ano.

Ressalta-se que as Instituições de Ensino se adequaram a essa nova estrutura reelaborando suas Propostas Pedagógicas e Planos de Desenvolvimento Escolar, hoje Projetos Políticos Pedagógicos-PPP.

Nos dias de hoje todas as escolas municipais de Cáceres possuem seu Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, e as ações desenvolvidas são



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

acompanhadas pela SME, através de equipe técnica de assessoramento pedagógico.

- **PDDE INTERATIVO:** O Programa PDDE Interativo, ferramenta do MEC de apoio à gestão escolar foi implantado na rede municipal de ensino em meados dos anos 90. A partir da metodológica do PDE Escola, também do MEC, o PDDE Interativo foi gradativamente se ajustando à realidade das escolas, considerando que seu principal objetivo é o de auxiliar as instituições e redes de ensino, no diagnóstico e planejamento das ações educacionais. As escolas desenvolvem um planejamento baseado em objetivos, metas, estratégias e ações, que denominamos Plano de Desenvolvimento da Escola, e planos específicos para cada programa. O PDDE Interativo está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar/INEP, através de uma plataforma digital e interativa e de monitoramento entre gestão e escola. Ou seja, uma ferramenta da escola e para a escola, sendo útil, portanto, se ajudar a comunidade escolar a identificar e a enfrentar os seus problemas. Para isso, as respostas dos diagnósticos periódicos devem corresponder à realidade e deve ser pensada coletivamente.

- **PDE ESCOLA** - Plano de Desenvolvimento da Escola - é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros destinados a apoiar a execução de todo ou parte do seu planejamento, conforme RESOLUÇÃO Nº 49, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2013, que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas da educação básica para implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola).

- **PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**, também desenvolvido na rede pública municipal de ensino de Cáceres, foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7083/2010, com a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem, por meio da ampliação do tempo diário de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública. Tratava-se de uma estratégia indutora para se constituir a jornada escolar com a duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno da educação básica permanece na escola ou em atividades escolares.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O Programa foi operacionalizado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), atendendo, prioritariamente, escolas com percentual igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família, conforme ações de acesso aos serviços públicos do Programa Brasil Sem Miséria.

Em Cáceres, 29 escolas implementaram o programa, sendo 15 na área urbana e 14 no Campo, envolvendo mais de quatro mil alunos da Rede Pública Municipal, em tempo integral (sete horas) nas instituições de ensino, participando de diversas oficinas, no contra turno. Entre as oficinas ministradas estavam atividades de acompanhamento pedagógico, esportes, cultura, artes, inclusão digital, meio ambiente, saúde, direitos humanos e comunicação. O Programa possibilitava, aos alunos, a assimilação conteúdos oferecidos de forma lúdica, exercitando a coordenação motora e a criatividade através de atividades corporais e artísticas, contribuindo na sua formação integral.

PDDE ESCOLA DO CAMPO – Este Programa apresenta como diferencial o auxílio às escolas do campo e tem por objetivo, promover a melhoria da qualidade do ensino nestas escolas, por meio do repasse de recursos para garantir a manutenção, conservação, reparos e ou pequenas ampliações em suas instalações, bem como a aquisição de mobiliário escolar, refeitórios escolares e utensílios de cozinha e outras ações de apoio com vistas à realização de atividades educativas e pedagógicas coletivas requeridas pelas escolas de educação básica.

PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL, objetiva promover a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações. Visa ainda, adequar arquitetônica ou estruturalmente, os espaços físicos reservados à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais, a fim de atender os requisitos de acessibilidade; adequar sanitários, alargar portas e vias de acesso, construir rampas, instalar corrimão e colocar sinalização tátil e visual. E ainda, adquirir mobiliário acessível, cadeira de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva.

PROINFÂNCIA – Criado pelo governo federal, este Programa tem como finalidade a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

reestruturação e aquisição de equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), por considerar que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação.

O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública.

As unidades construídas no âmbito do Proinfância são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças, como: salas de aula, sala de informática, bibliotecas, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes, que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço. Através deste programa o município recebeu recurso para a construção de unidades de atendimento as crianças de 0 a 5 anos mas que ainda estão em fase de construção.

- **E. I. MANUTENÇÃO** - Presta informações sobre estabelecimentos de ensino e novas turmas de educação infantil, conforme resoluções específicas do FNDE, que tratam da transferência automática de recursos financeiros a municípios e ao Distrito Federal, para a manutenção de novos estabelecimentos públicos de educação infantil, a partir do exercício de 2011; da transferência obrigatória de recursos financeiros aos municípios e ao Distrito Federal a título de apoio financeiro suplementar à manutenção e ao desenvolvimento da educação infantil para o atendimento de crianças de zero a 48 meses informadas no Censo Escolar da Educação Básica, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família, em creches públicas ou conveniadas com o poder público, nos exercícios de 2012 e 2013; e da transferência automática de recursos financeiros a municípios e ao Distrito Federal, para a manutenção de novas turmas de educação infantil, a partir do exercício de 2012.

- **PDDE ÁGUA NA ESCOLA:** Por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola Água na Escola e Esgotamento Sanitário (PDDE Água na Escola), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Ministério da Educação (MEC) destina recursos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

financeiros a escolas públicas das redes distrital, municipal e estadual de educação básica, localizadas no campo a fim de garantir o abastecimento de água em condições apropriadas para consumo, através da aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de mão de obra voltada à construção de poços ou cisternas e à utilização de outras formas e meios que lhes assegurem o abastecimento contínuo de água adequada potável e/ou o esgotamento sanitário nas unidades escolares beneficiadas.

- **PROINFO** - Programa Nacional de Informática na Educação foi criado pelo MEC através da portaria 522 em 09/07/1997, com a finalidade de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. Este programa se dá de forma descentralizada existindo em cada unidade da Federação uma Coordenação Estadual, e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), dotados de infraestrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em tecnologias de hardware e software.

- **PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)** - O PNLD é uma política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação, destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita. A Secretaria Municipal de Educação de Cáceres realiza, todos os anos, através do sistema PDDE Interativo a adesão ao PNLD, a fim de atender, como o material didático, os alunos da rede pública municipal de Cáceres-MT, considerando que os materiais adquiridos, através do PNLD, vão diretamente para as mãos dos alunos e professores das escolas públicas participantes do Programa.

À Secretaria de Educação compete apenas orientar as escolas sobre o processo de escolha dos livros do PNLD e sobre o modelo adotado pela rede. O processo de escolha do livro didático envolve duas etapas: a análise das obras aprovadas pelo Ministério da Educação disponíveis no Guia do PNLD e o registro das coleções escolhidas pelo corpo docente de cada escola. Dentro do Programa, as escolas possuem ainda a possibilidade de realizar o Remanejamento de Livros Didáticos e/ou fazer a Reserva Técnica de Livros Didáticos. No processo de Remanejamento as escolas ofertam os livros excedentes disponíveis para outras escolas. E, caso o Remanejamento não ser suficiente para ajustar as quantidades de livros de cada escola, o FNDE disponibiliza Reserva Técnica de Livros



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Didáticos, destinada ao atendimento das escolas novas, novas turmas e novos alunos que não tenham sido previamente computados no Censo Escolar.

- **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC** é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

- **PROGRAMA TRANSPORTE ESCOLAR – PNATE**, tem por finalidade garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes, o Ministério da Educação por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) mantém programas de apoio ao transporte escolar para alunos da educação básica que residem na zona rural. O município de Cáceres criou a LEI Nº 2.354 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2012, que dispõe sobre o transporte escolar.

- **PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO–PMALFA**, instituído por meio da Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação- MEC, este Programa visa fortalecer e apoiar as instituições de ensino no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.

Para isso, o Ministério da Educação garantiu apoio adicional, prioritamente no turno regular do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para as instituições de ensino não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as vulneráveis. (Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógico e monitoramento/abril/2018).

O trabalho com Apoio adicional fez a diferença nas Instituições de Ensino que atenderam a alfabetização no ano de 2018, pois oportunizou ao Assistente de professor corroborar pedagogicamente com o trabalho do professor titular da sala de alfabetização, auxiliando, principalmente os alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem.

Em 2018, conforme orientações do Programa, a Secretaria Municipal de Educação, através da Assessoria Pedagógica promoveu a qualificação presencial de 40 horas para Assistentes de Professor e docentes. No mesmo período, também foi ofertado, pelo



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ministério da Educação, formação EAD para os Gestores, professores e Assistente de Professor, com o intuito de envolver todos com formação em serviço.

Em 2019 foi programado o apoio adicional para 8 (oito) meses do Programa, com atendimento do Assistente de Professor. Além da formação em serviço, O Programa também realiza o monitoramento do fazer pedagógico e avaliações externas.

O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER - No mês de setembro de 2020 a Secretaria Municipal de Educação de Cáceres aderiu ao Programa Tempo de Aprender, junto ao Ministério da Educação. Este Programa tem como finalidade melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil. trouxe uma inovação: a inclusão da Educação Infantil no processo de alfabetização, considerando a urgente necessidade de se trabalhar a passagem da primeira infância (Educação Infantil), sem rupturas para o ensino fundamental, especificamente para a Alfabetização. [...].

Os objetivos do Programa Tempo de Aprender:

- Elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização , da literária e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
- Contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação de que trata o anexo à Lei nº 13.005, de 2014;
- Assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; e
- Impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas. (Portaria nº208/19/2020).

O programa Tempo de Aprender tem ações estruturadas em quatro eixos: formação continuada de profissionais da alfabetização, apoio pedagógico para a alfabetização, aprimoramento das avaliações da alfabetização e valorização dos profissionais da alfabetização.

Toda a proposta do Programa Tempo de Aprender tem como premissa desenvolver a capacidade leitora e escritora dos alunos na primeira infância e estender a alfabetização, de modo a garantir a leitura e a escrita permitindo ao aluno desenvolver outras importantes habilidades, impactando positivamente toda sua vida escolar, pessoal e profissional. “É preciso aproveitar a janela de oportunidades que somente o cérebro de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

uma criança possui, mais apto a adquirir conhecimentos”.

No ano de 2020 a ação que está vigente do programa é a Formação *on-line*, aberto a gestores das redes educacionais, pais de alunos. O acesso é gratuito e a carga horária é de 30 horas pela plataforma Avamec.

REDE APRENDE BRASIL- Em 2016, a Prefeitura Municipal de Cáceres, através da Secretaria Municipal de Educação adotou, para as turmas de 5 anos, da Educação Infantil, o material didático do **Sistema de Ensino Aprende Brasil**, a fim de ampliar a “qualidade do ensino nas escolas municipais”.

Os materiais didáticos do Sistema de Ensino Aprende Brasil, é composto por livros didáticos integrados para alunos e professores da pré-escola II, a plataforma virtual de aprendizagem Aprende Brasil ON e assessoria pedagógica.

O objetivo do material didático do Sistema Aprende Brasil é proporcionar situações de aprendizagens significativas que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades de relação interpessoal e para o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Para tanto, os conteúdos trabalhados são permeados pelos eixos da Diversidade e Natureza e Sociedade, contemplando assim todas as áreas de conhecimento que necessitam ser abordadas nessa faixa etária.

Enfim, o material didático da Rede Aprende Brasil se propõe a servir de subsídio para o Educador, norteador assim as práticas pedagógicas que deverá ser desenvolvida respeitando as especificidades de cada educando.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J. ; PERRENOUD, P. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra/Portugal: Almedina, 1986.

BERBEL, N. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes*. Semina Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BLOOM, B.S. HASTINGS, J. MADAUS, G. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971.

BRASIL. *Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 25.05.2018.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3. ed. Brasília: MEC, 1997.

_____. *Lei nº 10.172. Plano Nacional de Educação*. 2001.

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

_____. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Acesso em 28.03.2016<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf>. Acesso em 28.07.2016.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21.09.2018.

CÁCERES. *Plano Municipal de Educação, Lei nº 2.482 de 22 de junho de 2015*. Cáceres, 2015.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

_____. *Política de Educação Especial do Município de Cáceres-MT..* Secretaria Municipal de Educação, Cáceres, 2020.

_____. *Política de Alfabetização da Rede Municipal de Educação.* Secretaria Municipal de Educação, Cáceres, 2020.

_____. *Política de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino.* Secretaria municipal de Educação, Cáceres, 2020.

_____. *Política de Formação Continuada da Rede Pública Municipal de Ensino* Secretaria Municipal de Educação, Cáceres, 2020.

CARRILHO, M. F. P. *Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escritas de si.* Tese de doutoramento. UFRN, 2007.

CARVALHO, R. B de F. *Avaliação para a aprendizagem: a articulação entre o ensino, aprendizagem e avaliação* (Mato Grosso Brasil). Tese. Doutorado em Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa: Portugal, 2014.

COLL, C. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DIESEL, A.; Baldez, A.L.S.; MARTINS, S.N. *Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.* Revista THEMA, 2017, v.14, n. 1, p. 268 a 288.

FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas.* Lisboa/Portugal: Texto Editores, 2005.

FERREIRA, C. A. *A avaliação no cotidiano da sala de aula.* Porto/Portugal: Porto Editora, 2007.

FREITAS, D. T. de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.* Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP - São Paulo, 2005.

MORICONI, Gabriela Miranda (Coord.). *Formação continuada de professores: Contribuição da literatura baseada em evidências.* São Paulo: FCC, 2017.

GARCIA, Marcelo. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.* In: *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

HADJI, C. *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Tradução de Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre. Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. *et al.*, *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Elvira de Souza. *Currículo e desenvolvimento humano*. In: MOREIRA, Antônio Flávio; ARROYO, Miguel. *Indagações sobre o currículo*. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006.

MATO GROSSO. . Secretaria de Estado de Educação. *Orientativo pedagógico*. Superintendência de Educação Básica, Secretaria de Estado de Educação: SEDUC, 116p, 2016.

MIRAS, M. SOLÉ, I. *A evolução da aprendizagem e a evolução do processo ensino e aprendizagem*. In: COLL, C.; PALACIOS, J. MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORAN, J. M. <<http://www.infoeducmaisbr.com.br/textos.html>>. MOREIRA, A.; SILVA, T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antonio (coord.) *Os professores e sua formação*. Dom Quixote. Nova Enciclopédia. Portugal, 1996.

NÓVOA, Antonio. *Formação de professores e profissão docente*. In: *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Marta K. Vygotsky. *Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1988.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RECK, Jair (Org.). *Novas perspectivas para a educação do campo, contexto e concepções: (re) significando a aprendizagem e a vida*. Cuiabá-MT: Defanti, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000. SILVA, R & SATO, M. *Mapa Social – mapeando os Grupos sociais do Estado de Mato Grosso – Brasil* Cuiabá-MT, EDUFMT – 2012.

SACRISTÁN, J, G. *Avaliação no ensino*. In: SACRISTÁN, G. J. ; PÉREZ, G. A. I. In: *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SCHMIDT, Ireneu Aloisio. *John Dewey e a Educação Para uma Sociedade Democrática*. Contexto & educação, Ed. Unijuí, 2009, p. 135-154

SHORE, E. F. ; GRACE, C. *Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

SOUSA, Clarice. P. de. *Dimensão da Avaliação Educacional. Estudos em Avaliação Educacional*, SP, FCC, n. 22, p.101- 118. jul./dez. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VICKERY, Anita. *Aprendizagem Ativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Tradução: Henrique de Oliveira Guerra. Porto Alegre: Penso, 2016.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PARTE II

APRESENTAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular, da educação infantil e ensino fundamental, homologada pelo Ministério da Educação (MEC), no dia 20 de dezembro de 2017, é um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental.

Sendo uma Base Nacional Comum Curricular, a BNCC determina que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens moram ou **estudam**.

Contudo, a Base não deve ser vista como um currículo, mas como um conjunto de orientações que irá nortear as equipes pedagógicas na elaboração dos currículos locais. Esse documento deve ser seguido tanto por escolas públicas quanto particulares.

Por isso, a BNCC é dividida entre a **Base Comum e a parte diversificada**. O objetivo da parte diversificada é enriquecer e complementar a parte comum. Ou seja, enquanto a **Base Comum** traz definições pertinentes a todos os estudantes e instituições de ensino do país, a **parte diversificada** pode trazer aos currículos das escolas conteúdos complementares, a serem definidos pelas próprias redes, instituições e sistemas de ensino.

A parte diversificada complementa e enriquece a Base comum, respeitando características regionais e locais da sociedade. Isso não significa alterar aquilo que já está previsto no documento da BNCC, e sim **inserir** novos conteúdos integrados a ele, que estejam de acordo com as competências já estabelecidas.

Nesse sentido, ao longo do ano de 2018, a Equipe Técnica Estadual com participação das Equipes Técnicas Regionais, ambas compostas por profissionais da



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

educação representantes das Redes Municipais, da Rede Estadual e da Rede Privada de Ensino de Mato Grosso, atuaram de modo colaborativo, associando saberes, procedimentos, reflexões e experiências a respeito da prática docente nos diferentes componentes curriculares, a fim de redigir o **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**, também denominado **DRC-MT**.

A **DRC-MT** contempla a **Base**, as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas do Estado de Mato Grosso, assim como define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes mato-grossenses, considerando sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano.

Assim sendo, a Base Curricular apresentada neste **Documento de Referência Curricular para o Sistema Municipal de Ensino de Cáceres- MT, DRC-CÁCERES-MT**, é uma reelaboração curricular⁷ da **DRC-MT** e, conseqüentemente da **BNCC**. É um documento pensado e construído pelos profissionais da educação da rede pública municipal de Cáceres, da rede privada, do Conselho Municipal de Educação de Cáceres-MT, da Equipe Técnica Pedagógica da SME e da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT,

Nosso objetivo, ao produzir a **DRC-CÁCERES-MT**, é oferecer à comunidade cacerense, um documento que tenha como referência as aprendizagens pautadas pela BNCC/ DRC-MT e que também preserve, revele e valorize a identidade e diversidade do município de Cáceres e que seja apropriado pelos educadores como um documento orientador da sua prática.

Enfim, esperamos que este Documento oriente a (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino, vinculadas ao sistema municipal de ensino de Cáceres, de maneira que se promova, em cada uma delas, a necessária organização dos tempos e dos espaços, bem como das práticas pedagógicas e de gestão, compatíveis com as aprendizagens essenciais que se pretende garantir a todos os estudantes.

Dessa forma, a segunda parte do Documento de Referência Curricular de Cáceres-MT, se organiza em capítulos, sendo:

- **CAPÍTULO I – Concepções da Educação Básica**



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- CAPÍTULO I I – Educação Infantil
- CAPÍTULO III– Ensino Fundamental – Anos Iniciais
- CAPÍTULO IV– Ensino Fundamental – Anos Finais

7.O termo **(re)elaboração curricular** refere-se ao processo de tradução da BNCC e DRC-MT, em um documento curricular local.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1 INTRODUÇÃO	82
2.DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO:	
ARTICULAÇÕES E ALINHAMENTOS	83
2.1. O currículo em Mato Grosso	100
2.2. O sujeito da Ação Educativa e sua relação com o ambiente escolar	102
3. PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A AÇÃO DIDÁTICA	106
3.1 Planejamento	106
3.2 Intervenção Pedagógica	111
3.3 Tema Orientador das Práticas Pedagógicas – Dignidade Humana – Uma Questão de Direitos	115
3.4 Desenvolvimento Integral e Competências e Habilidades Socioemocionais	117
3.5 Aprendizagem Ativa	119
3.6 Metodologias Ativas em Consonância com as Tecnologias Digitais para a Promoção de uma Aprendizagem	121
3.6.1 Atividade Orientadora de Ensino na Perspectiva das Metodologias Ativas	124
3.7 Avaliações p/ a Aprendizagem: Concepções, Funções, Instrum/Estratégias	130
3.7.1 Função Diagnóstica da Avaliação	131
3.7.2 Função Formativa da Avaliação	133
3.7.3 Função Somativa da Avaliação	133
3.7.4 O Uso da Avaliação	135
3.7.5 Avaliação Formativa do Processo de Aprendizagem Ativa no Contexto da Taxonomia de Bloom	141
4. AS DIVERSIDADES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	144
4.1 A Educação Especial na Persp. da Educação Inclusiva na Educação Básica	144



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

4.2 Questões de Gênero e Diversidade Sexual na Educação Básica	152
4.3 Educação do Campo para Educação Básica em Mato Grosso	158
4.4 Relações Étnico-Raciais na Educação Básica para Mato Grosso	166
4.5 Educação Ambiental na Educação Básica Mato-Grossense	173
5. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC – CONSIDERAÇÕES SOBRE ELEMENTOS MÍNIMOS PARA GARANTIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	181
REFERÊNCIAS	199



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1 INTRODUÇÃO

As *Concepções para a Educação Básica* apresentadas neste documento respaldam a construção do *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso*. Com base nele, as escolas da rede pública estadual, assim como instituições de ensino de outras redes que dele fizerem uso, subsidiarão a reelaboração de seus Projetos Pedagógicos, a fim de adequá-los ao disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).

As orientações aqui contidas referem-se às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e delineiam ações a serem desenvolvidas por diferentes sujeitos que atuam no sistema de ensino Mato-Grossense, a saber: equipes técnicas de secretarias de educação, assessores pedagógicos, gestores e formadores de centros de formação, gestores escolares, professores e demais membros da comunidade escolar como um todo.

Para isso, em sua organização, o documento situa, no primeiro tópico, o contexto de produção da BNCC; salienta quanto ao modo como ela deve ser apropriada pelas escolas; alude aos princípios pedagógicos que fundamentaram a sua elaboração para um ensino de garantia dos direitos à aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades. Ao expor tudo isso, justifica-se a necessidade de construção do *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* e faz-se a articulação e o alinhamento dos princípios da base nacional com o currículo local.

No segundo tópico, estão expostos os princípios norteadores da ação didática. Eles devem ser considerados na reelaboração do instrumento macro de planejamento da escola, o PPP, nos demais planos de ensino escolares e incorporados às práticas



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

pedagógicas.

O terceiro tópico contém diretrizes relativas às diversidades educacionais na educação básica, a serem contempladas tanto no currículo de escolas específicas quanto no currículo de escolas urbanas de ensino regular.

Por fim, o quarto tópico expõe recomendações de um Grupo de Trabalho (GT) do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) que trata da formação continuada na perspectiva da implantação e implementação da BNCC. Além disso, encontram-se, nesse tópico, conclusões de uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC/2017) sobre programas de formação continuada que foram considerados eficazes, em nível nacional e internacional.

Tanto as recomendações quanto as conclusões, ao serem expostas, são relacionadas à política de formação continuada e contínua existente em Mato Grosso, sendo apontados os seus aspectos positivos, os pontos a serem aprimorados e os que necessitam ser implantados. Com essa explanação, o documento reitera ao sistema de ensino e suas redes que a formação continuada dos profissionais da educação, com programas e projetos bem delineados, é fundamental na implantação e implementação do *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* com a finalidade de impactar qualitativamente na aprendizagem dos estudantes.

2. DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO: ARTICULAÇÃO E ALINHAMENTOS

A elaboração do *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso*, no que diz respeito às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental tomou como ponto de partida a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, bem como o fortalecimento do processo de regime de colaboração entre estados e municípios, legitimado pelo pacto interfederativo, que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), nos termos da Lei nº 13.005/2014.

A BNCC, homologada pela Resolução CNE/CP nº 2 de 22.12.2017, e o *Documento*



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

de Referência Curricular para Mato Grosso apresentam como marcos legais:

- a Constituição Federal de 1988, Art. 210, que já apresentava “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum para o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”;
- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que aborda a necessidade de uma base curricular comum nacional;
- os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no período de 1997 e 2000, precedidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, entre 2010 e 2012;
- assim como, o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece e implanta, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a Base Nacional Comum dos Currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014) e o Plano Estadual de Educação (PEE), Lei n.10.111 de 06.06.2014 que dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806 de 10.01.2008.

Da Constituição Federal à BNCC, o avanço está em trazer não mais o que é comum a todos os estudantes da Educação Básica, mas o que é essencial que todos alcancem em sua trajetória escolar, na perspectiva do direito à aprendizagem. Com isso, parte-se das expectativas de aprendizagens trazidas pelos PCNs, para o direito de aprendizagem ao longo de toda a escolaridade. Isso quer dizer que, na Educação Básica, as aprendizagens definidas na BNCC devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A ideia de garantir tais competências objetiva que não haja rupturas no processo de desenvolvimento dos estudantes, ao mudarem de escola, município ou estado.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 22.12.2017, Art. 1º). A Base não é currículo, mas é um documento direcionador e uma referência única para os sistemas de ensino articularem o processo de elaboração dos documentos de referências



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

curricular das redes, conforme preconizam os Artigos 6, 7 e 8 da Resolução n. 2/2017 do CNE. A BNCC e o currículo se identificam na comunhão de princípios e valores orientados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Essas leis reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

De acordo com o cenário trazido pela BNCC, o *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* reitera o seu compromisso com a educação integral, independentemente da duração da jornada escolar. Essa educação promove a construção intencional de processos educativos que oportunizam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Para que isso ocorra, é preciso considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir, no sentido de que cabe à Educação Básica a formação e o desenvolvimento humano global dos estudantes.

A concepção de desenvolvimento humano global, empregada para o desenvolvimento do currículo, deve compreender “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017, p.14). Isso implica assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, como sujeitos de aprendizagem e fomentar uma educação voltada às suas singularidades e às suas diversidades. Para além disso, a escola deve assumir seu espaço de aprendizagem, promover a democracia inclusiva, fortalecer a prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Nessa perspectiva, a BNCC, o *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso*, os Projetos Político-Pedagógicos e os Planos de Aula têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que as aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que possibilitam a adequação das proposições da BNCC à realidade local, como também ao contexto e às características dos estudantes. Elas resultam do envolvimento e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

participação dos diversos atores envolvidos no processo, entre eles o sistema de ensino, as diversas redes, os professores, as famílias e a comunidade, cujas ações, de acordo com o que propõe a BNCC (2017, p. 17) e o Art, 08 da Resolução n. 2 do CNE, de 22.12.2017, são:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens ocorrem;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de estudantes, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os estudantes nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos estudantes;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

A produção do *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* referencia-se na BNCC e também no documento que orienta o currículo na rede de ensino estadual. Nesse contexto, os contextos locais.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Em sua organização, o *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* é composto por quatro cadernos:

Primeiro: Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Concepções para a Educação Básica – procura trazer as principais concepções que permeiam as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na perspectiva da promoção de um processo de ensino e aprendizagem holístico e significativo para os estudantes.

Segundo: Caderno de Educação Infantil.

Terceiro: Caderno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quarto: Caderno dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Esses cadernos levam em consideração alguns pontos direcionadores para a organização do Documento de Referência Curricular e dos Projetos Pedagógicos, conforme preconiza a BNCC. São eles:

- **O Desenvolvimento Integral** dos estudantes como a principal intencionalidade educativa;
- **A aprendizagem Ativa** como elemento de viabilização da construção de conhecimento;
- **Os campos de experiências** na Educação Infantil como formas de organização das temporalidades e espaços das aprendizagens;
- **A progressão da aprendizagem** como uma forma de acompanhar o desenvolvimento gradativo dos estudantes. Para além disso, a LDB deixa claro dois conceitos decisivos para o desenvolvimento da questão curricular. O primeiro “estabelece a relação entre o que é **básico-comum** e o que é **diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos**”, para atender às especificidades regionais e locais. O segundo refere-se ao foco do currículo, quando estabelece que “os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências” e “orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados” (BRASIL, 2017, p. 11).

A BNCC estabelece **competências** que devem articular e direcionar a compreensão sobre o desenvolvimento integral dos estudantes, “definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 06).

Elas integram aspectos cognitivos (capacidade de valorizar, acessar, produzir e utilizar o conhecimento), físicos (capacidade de desenvolver e cuidar da saúde, do corpo e do bem estar), sociais (capacidade de agir como cidadãos conscientes e agentes de transformação em questões de interesses coletivos), culturais (capacidade de construir identidade, pertencimento e sensibilidade para transitar por um mundo culturalmente diverso) e emocionais (capacidade de lidar bem com emoções, sentimentos e relacionamentos). A competência se mostra em contextos nos quais o estudante consegue sistematizar, aplicar e agir sobre o mundo mediante o conhecimento teórico-prático aprendido. Nesse sentido, a competência, implica necessariamente “saber fazer”, mobilizando conhecimentos de diversas naturezas, conforme demonstra a figura 1.

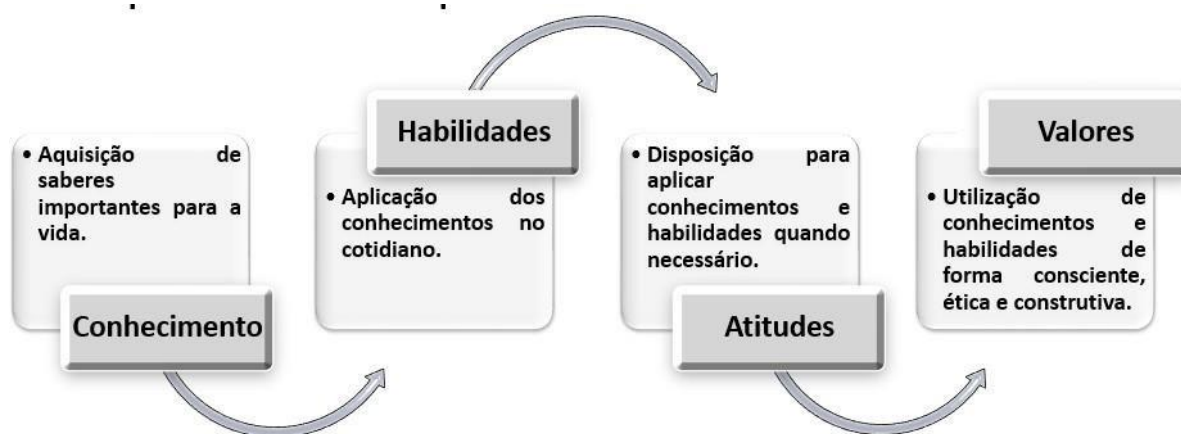


Figura 1 – Mobilização das Competências.

As dez competências gerais destacadas pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 06-07) e que direcionam e articulam todo o trabalho com o desenvolvimento humano integral, no *Documentode Referência Curricular para Mato Grosso*, são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artística - cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Ao definir as dez competências, a BNCC reconhece que cabe à educação a formação de sujeitos capazes de transformar a sociedade, “tornando-a mais humana, socialmente justa e também, voltada para a preservação da natureza”. Entretanto, essa não é uma tarefa simples, uma vez que, a escola está inserida nessa sociedade caracterizada como



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

desigual e injusta o que, conseqüentemente, restringe a percepção da realidade em sua complexidade. No entanto, sem o processo educativo não será possível transformar a sociedade e optar por valorizar as oportunidades lançadas pelas competências gerais da base, no sentido de mobilizar esforços na revisão curricular e unir conceitos para alinhar o tratamento didático proposto para todas as etapas da educação básica, de forma articulada na construção de conhecimentos, no desenvolvimento das habilidades e na formação dos valores preconizados pela LDB.

Por serem muito amplas, as competências são viabilizadas no contexto da ação pedagógica por meio das habilidades; “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura [...]”.

O exemplo seguinte utiliza a habilidade de História - EF06HI14, a fim de que seja observado como são estruturadas as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, de modo a demarcar a progressão das aprendizagens dos estudantes ao longo da Educação Básica:

Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

Verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade.	Complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade.	Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada.

O verbo evidencia o processo cognitivo envolvido em cada habilidade. É por meio dele que se observa o processo cognitivo imbricado na progressão e aprofundamento do processo de aprendizagem.

O Complemento, por sua vez, explicita os objetos de conhecimento que estão sendo mobilizados na habilidade. Eles são retomados em outros anos no decorrer da Educação Básica, e o olhar deve estar no seguinte ponto; o objeto de conhecimento volta,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

a grande atenção deve estar neste foco, porque o objeto de conhecimento é retomado, mas a forma de lidar com esse objeto de conhecimento é muito mais importante que o próprio objeto. Isso porque a forma de lidar com esse objeto de conhecimento é que indica como ele deve ser ensinado em sala de aula. O foco do ensino, portanto, deve estar na maneira com que este objeto de conhecimento está sendo trabalhado e isso é indicado pelo verbo presente na habilidade.

Os modificadores apresentam o contexto ou uma maior especificação da aprendizagem esperada e como esse objeto de conhecimento está sendo aprofundado naquele nível de escolaridade. A Taxonomia de Bloom (1956) contribui para compreensão de como se dão os níveis de aprofundamento dos processos cognitivos e de como as habilidades estão estruturadas e possibilitam a racionalização da progressão das aprendizagens, conforme descrito na Figura 2 e na Tabela 1.

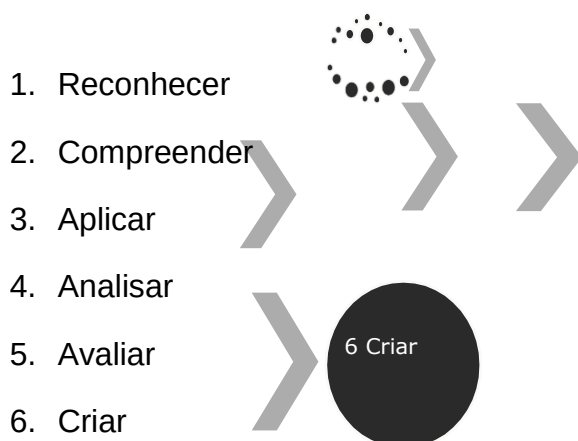


Figura 2 – Progressão das Habilidades considerando os níveis cognitivos descritos por meio da Taxonomia de Bloom.

Tabela 1 – Descrição da habilidade e dos verbos que compõe cada etapa do processo cognitivo

1	Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados
Reconhecer	como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

regras, critérios, procedimentos etc. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos.

Verbos: enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, lembrar, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.

2 Compreender Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes.

Verbos: alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, selecionar, situar e traduzir.

3 Aplicar Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.

Verbos: aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar.

4 Analisar Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar partes e suas inter-relações. Nesse ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo.

Verbos: analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar.

5 Avaliar Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados. Julgar o valor do conhecimento.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Verbos: Avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, escrever um *review* sobre, detectar, estimar, julgar e selecionar.

6 Criar

Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações). Combinar partes não organizadas para formar um “todo”.

Verbos: categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar.

Os estudos dessa Taxonomia de Bloom, revisada por seu ex-aluno Lorin Anderson (VICKERY, 2016) foi pensada para auxiliar os professores a classificar os objetivos e metas de ensino, e está proposto na BNCC e no *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* como uma maneira de perceber como se dá o desenvolvimento cognitivo por meio das habilidades e fazer uso delas, compreendendo “que nem todos os objetivos e os resultados da aprendizagem têm mérito igual” (VICKERY, 2016, p. 69). Conceber como se dá a progressão das habilidades no decorrer da educação básica é que permitirá o desenvolvimento dos níveis da taxonomia.

É importante compreender que:

Existe uma tendência de pensar que as taxonomias são hierárquicas e/ou sequenciais. Essa percepção pode se originar das ideias de Piaget (PIAGET, 1928) que acreditava que as crianças pequenas não desenvolvem a habilidade de pensamento abstrato até ficarem um pouco mais velhas (WILKS, 2005). Se o pensamento for visto como processo e não como produto, isso pode capacitar os professores a considera-lo um processo criativo e crítico que combina os nossos questionamentos com o questionamento dos outros” (LIPMAN, 2003). Simplesmente não é o caso de que as crianças evoluem e só devem ser expostas a habilidades de questionamentos de nível inferior. Nem de que as crianças mais velhas evoluem dessas etapas e desenvolvem habilidades de nível mais alto” (VICKERY, 2016, p.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

71).

Isso posto, frisa-se que todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos têm a capacidade de pensar e raciocinar. A variação está em compreender até que ponto eles conseguem comunicar esses pensamentos, o que não significa supor que eles sejam incapazes de se desenvolver se incentivados adequadamente. Portanto, respeitando as múltiplas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas e as habilidades definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental de acordo com as especificidades de cada componente curricular. Cumpre destacar que a sequência apresentada não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017).

As habilidades, portanto, estão relacionadas a diferentes **conteúdos**, nomeados como **objetos de conhecimento, conceitos e processos**, organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017, p. 26) e expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes nos diferentes contextos escolares.

Entende-se que todo conhecimento é datado, que tem seu valor social definido por relações assimétricas de poder e que, embora possuam um caráter emancipatório, precisam ser entendidos para além da lógica conhecer/explorar/dominar. A aprendizagem pela qual se interessa, pois garante amplamente os **direitos de aprendizagem**, é aquela capaz de contribuir para a socialização dos estudantes, mas que também possibilite que os mesmos possam construir autoria, pensamento autônomo, reflexivo, a fim de que consigam agir sobre o mundo de forma empática, integrada e crítica.

Desse modo, o Estado de Mato Grosso em regime de colaboração com os Municípios, apresenta esse documento como referência para a revisão das Propostas Pedagógicas, das Políticas Educacionais, das iniciativas de formação inicial e continuada e dos demais projetos educativos a serem planejados e implementados. Para isso, destaca-se a importância em considerar que os documentos curriculares são direcionadores e articuladores e não o currículo em si. Os currículos são produzidos, significados e ressignificados nas práticas sociais vivenciadas no contexto diário das escolas, sendo os documentos de referências curriculares elementos para tal produção.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Assim, no que tange à organização curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental ela se apresenta na seguinte perspectiva:

A Educação Infantil traz os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Figura 3), por meio de Campos de Experiência, com seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos bebês (zero a 1 ano e 6 meses), às crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e às crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).



Figura 3 – Apresentação da Educação Infantil na BNCC e no Documento de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Referência Curricular para Mato Grosso. Fonte: BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, p. 25, 2017.

Portanto, na Educação Infantil, o quadro de cada campo de experiências se organiza trazendo detalhados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento considerando a progressão das aprendizagens de acordo com a faixa etária. Em cada linha da coluna, os objetivos são definidos de acordo com o mesmo aspecto do campo de experiências, como segue:

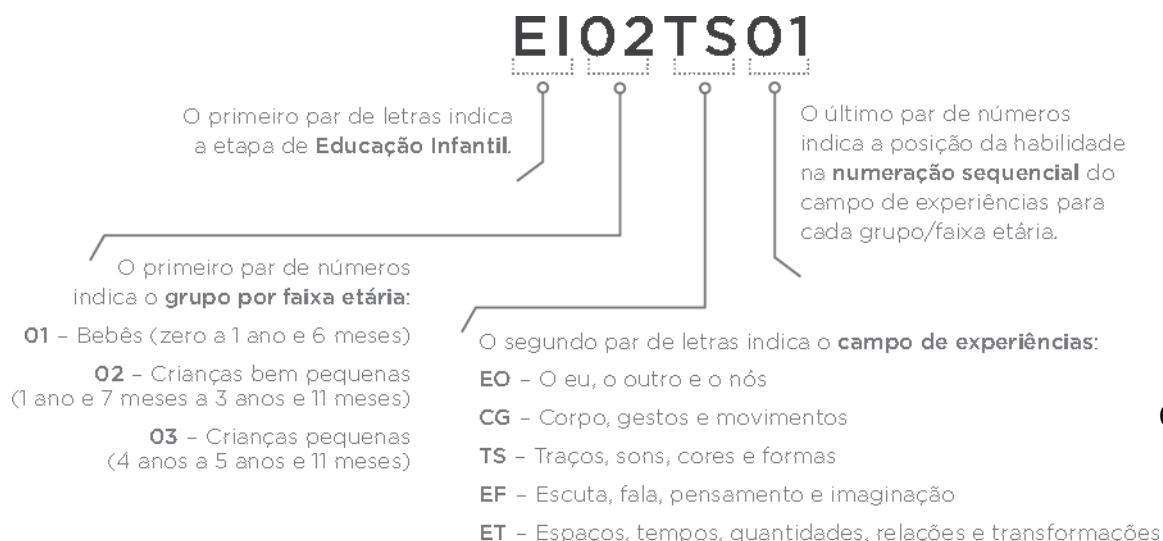
Figura 4 – Organização dos Campos de Experiências.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Fonte: BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, p. 26, 2017.

Como é possível observar por meio da Figura 4 – Campo de Experiências: “Traços, sons, cores e formas”, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, na Educação Infantil, é identificado por um código alfanumérico cuja composição é explicada assim:





PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O Ensino Fundamental compreende dois momentos muito importantes do desenvolvimento dos estudantes, os anos iniciais e os anos finais, apresentados por áreas de conhecimento, com suas competências específicas por componente curricular (Figura 5).

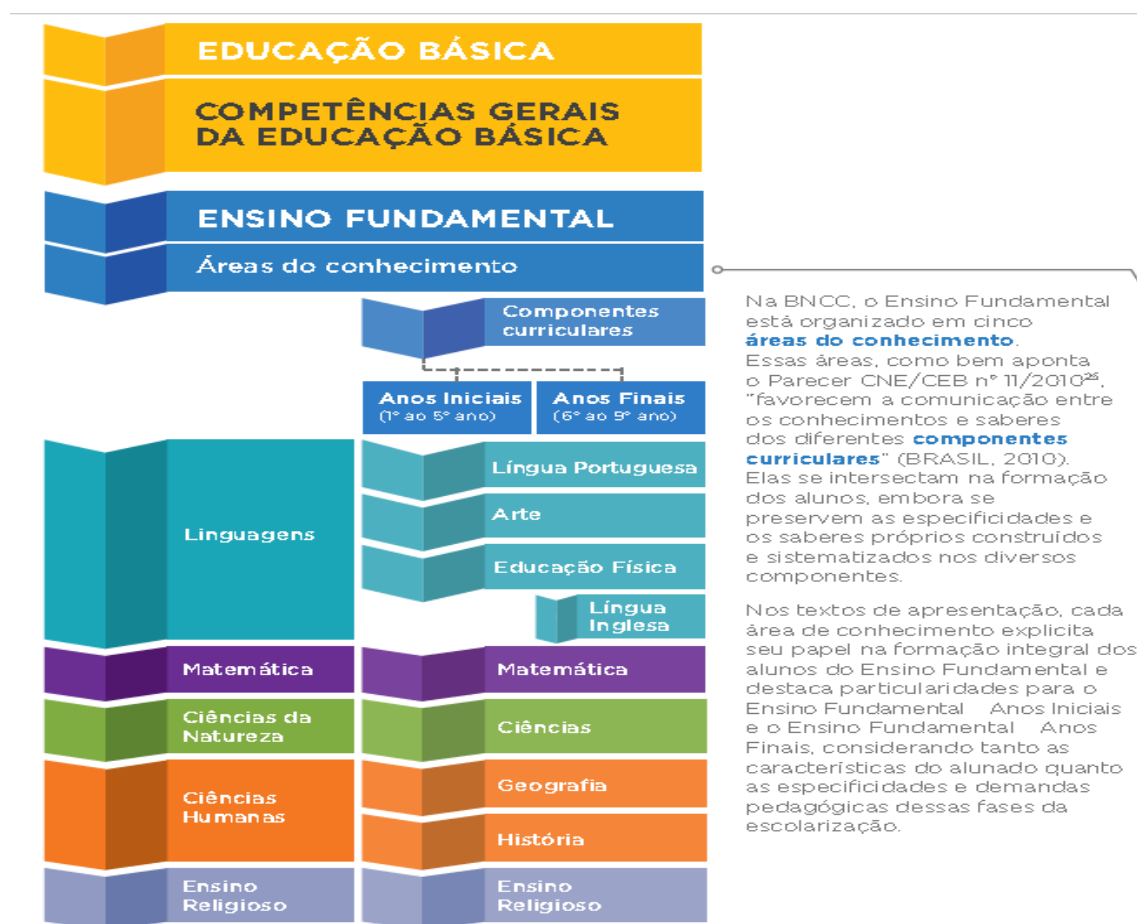


Figura 5 – Apresentação dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Fonte: BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, p. 27, 2017.

No Ensino Fundamental, cada área de conhecimento é composta por um conjunto de **competências específicas de área**, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências evidenciam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas. Nas áreas que acolhem mais de um componente curricular

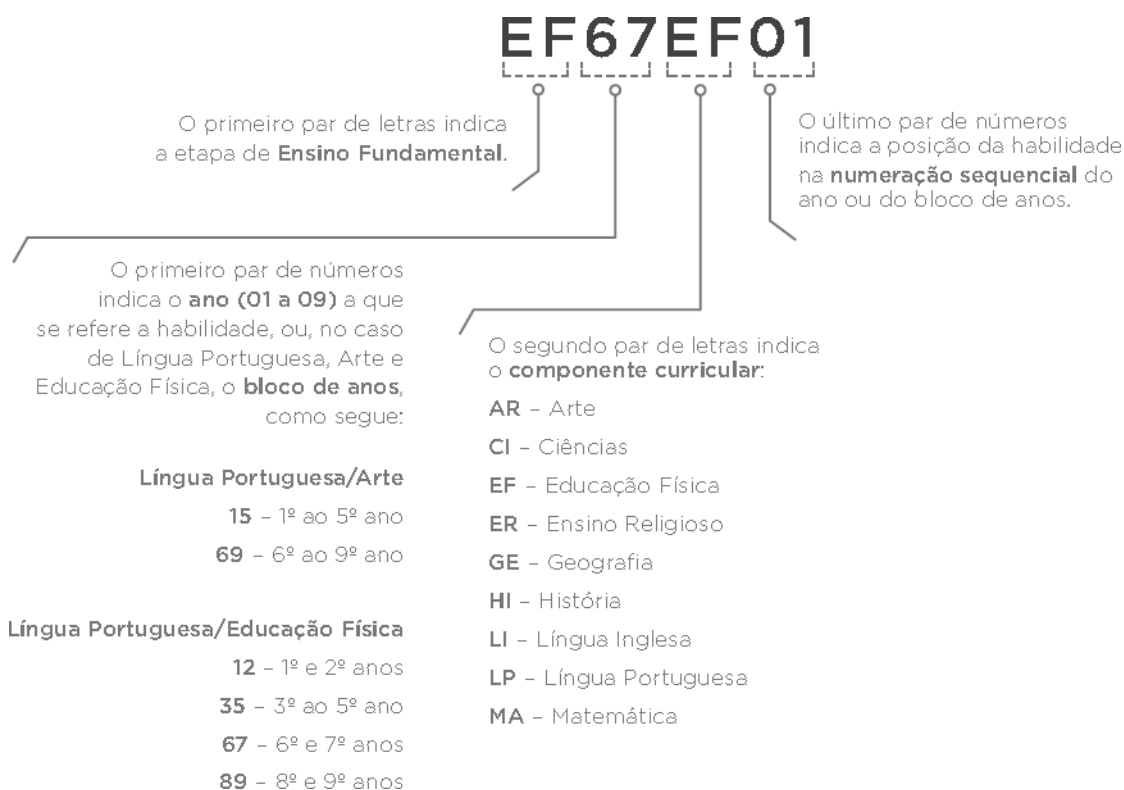


PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

(Linguagens e Ciências Humanas), também definem **competências específicas de cada componente** (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do ensino fundamental. As competências específicas possibilitam a **articulação horizontal** entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a **articulação vertical**, ou seja, a **progressão** entre os **Anos Iniciais** e os **Anos Finais** e a continuidade das experiências dos estudantes, considerando suas especificidades.

Nesse sentido, para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades** que expressam as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos estudantes nos diferentes contextos. As habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas**.

No Ensino Fundamental, as habilidades são apresentadas, também, por um código alfanumérico, da seguinte maneira:





PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Fonte: BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, p. 30, 2017.

O *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* segue essa mesma definição, com alterações quando o componente curricular apresenta uma nova habilidade, ou quando se faz alguma alteração na proposta pela BNCC, com foco na contextualização dos aspectos regionais e locais. No caso da inserção de novas habilidades ou de alguma alteração considerou-se repetir o número da habilidade anterior, inserir ponto 1, ponto 2 (dando continuidade de acordo com a sequência numérica) e a sigla MT para indicar a contextualização estadual. Sendo registrada dessa maneira: Exemplos: (EF06CI04.1MT); (EF06CI04.2MT).

Tanto a BNCC como o *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso*, por si sós, não promovem as mudanças necessárias no que diz respeito ao foco dos trabalhos no ensino e na aprendizagem, portanto, destaca-se o momento de revisão do Projeto Político- Pedagógico e dos Planos de Aula como esforço indispensável para contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, de modo a apresentar estratégias que os tornem significativos com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens ocorrem.

Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados e Municípios somem esforços para a efetividade do processo. Nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados são diferentes e complementares, dentre elas somam-se a tarefa de “responsabilidade direta da União a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC”. Compete ainda à União, “promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2017, p. 21).

Por se constituir parte do processo de implementação da BNCC, o *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* requer apoio técnico, financeiro e pedagógico das instâncias técnico-pedagógicas, Consed e Undime, e das redes de ensino; fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; apoio a experiências curriculares



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros estados e/ou países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins que possibilitem e deem o suporte necessário para avaliação do Currículo de Referência, ao final do quinto ano de seu processo de implementação.

2.1. O Currículo em Mato Grosso

As concepções de currículo correntes no contexto brasileiro apresentam relação estreita com as políticas curriculares internacionais, isso se deve, em parte, às reformas nas políticas educacionais realizadas em prol do bem-estar social, direcionadas por países desenvolvidos após a segunda guerra mundial, algo que foi ambicionado na ideia dos trinta gloriosos¹ (LESSARD E CARPENTIER, 2016).

No que diz respeito às políticas globais de centralização educacional, diferentes autores já pontuaram essa tendência aos países signatários, ou seja, aqueles que assinaram acordos de normatização global para determinadas áreas das políticas públicas de forma a garantir um alinhamento das mesmas (PERONI, 2003; GOODSON, 2008; ESPINDULA, LEITE E PEREIRA, 2012).

O que chamamos de “currículo” possui variados significados que tangem versões muito diferentes para os ideais sociais de desenvolvimento pela via da educação (LOPES e MACEDO, 2011). Atualmente, novas proposições para o pensamento curricular indicam que o currículo é produzido em relações complexas, por sujeitos em diferentes dimensões do processo educativo. O currículo, dessa forma, é construído na prática de significação, tendo como base a experiência dos sujeitos em sua realidade educativa, deve possibilitar a pluralidade, a autonomia em um ambiente democrático para o desenvolvimento da cidadania.

A partir da BNCC, é possível compreender que o MEC assume, enquanto alinhamento com as políticas educativas globais, a perspectiva da educação como um direito inalienável de cada sujeito. Em síntese, delineia a construção curricular como aquela que deve garantir “[...] o conjunto de objetivos de aprendizagem explícitos que orientam a gestão pedagógica dos docentes” (UNESCO-IBE, 2016).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Em Mato Grosso, a construção e a promoção de um documento de referência curricular que esboce as intencionalidades educativas considera as diferentes instâncias de produção curricular, algo denominado como contextos em uma abordagem do ciclo de políticas (BALL, 2002; MAINARDES, 2006). Entretanto, o contexto da prática diária é reiterado como espaço em que todos os outros contextos de produção curricular se interseccionam (BALL e BOWE, 1992) e por isso, o contexto da prática ressignifica e avança as possibilidades de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes em nosso território.

De acordo com os estudiosos e pesquisadores da área curricular, Silva (2003; 2007), Gomes (2007), Apple (2002), Arroyo (2000), Bobbitt (2004), Pistrak (1981), Sacristán (2000), Santomé (1995), Moreira (1995), a maior transformação da dinâmica do trabalho educativo acontecerá por meio do currículo escolar. Logo, compreender o currículo como forma de materializar o conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, intelectualmente autônomos e críticos significa reconhecer que o currículo proporciona formação de identidades, que vão sendo progressivamente construídas, por meio da articulação das experiências vividas pelos estudantes e daqueles estabelecidos pelos diferentes componentes curriculares.

Nessa perspectiva, apresenta-se um currículo para Educação Básica como instrumento de continuidade do desenvolvimento do educando, com alinhamento entre as etapas da educação básica, visando dar maior unidade ao atendimento educacional e fortalecera identidade curricular em todo território Mato-Grossense.

Isso se concretizará na práxis docente, em sintonia com os princípios de valorização e afirmação do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, resgatando os princípios históricos, construídos na área da educação, de forma a centralizar os educandos nos processos educativos.

¹ Expressão utilizada para representar a tentativa, no contexto do pós-guerra, de construir uma política educacional que pudesse tanto reforçar os ideais humanitários por meio do processo de escolarização quanto projetar uma sociedade idealmente livre do ódio e da barbárie. Esse período representou a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

esperança, dos países desenvolvidos, da projeção de uma sociedade voltada para o trabalho e para o bem-estar social.

2.2 O Sujeito da Ação Educativa e sua Relação com o Ambiente Escolar

Concebe-se aqui o estudante como principal sujeito da ação educativa. Ele é o ponto de partida para as definições de toda ação pedagógica. Há que se considerar, nesta perspectiva, sua condição nesse processo, problematizando-a na medida em que não o naturalize no interior da escola, pois ninguém nasce estudante e nem todos os estudantes de Mato Grosso são Mato-Grossenses.

Logo, pensar o currículo, implica pensar no sujeito que se encontra imerso em um mundo contemporâneo e vem de diferentes origens sociais e culturais. Perceber quem são esses estudantes e quais são, hoje, suas relações com a sociedade e com a instituição escolar. Preocupar-se com o que a escola está fazendo para que este estudante aprenda o necessário em cada componente curricular.

Os desafios que chegam para cada unidade escolar a partir da BNCC e desse *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso*, instigam reflexões e tomadas de decisões, no sentido de verificar as intencionalidades educativas das competências e habilidades definidas na BNCC para cada componente curricular e articular as estratégias mais adequadas de mediação pedagógica que deverão ser utilizadas, considerando cada tempo da vida humana e seu desenvolvimento cognitivo na perspectiva de pensar o ambiente físico e social da escola com um espaço de aprendizagem. Nesse sentido, é imprescindível organizar uma proposta de avaliação coerente com a concepção de educação, de ensino e de aprendizagem que o estudante tem direito.

O maior desafio consiste em retratar no currículo uma concepção de educação e de ensino para garantir os direitos de aprendizagem do estudante e fazer isso de uma forma que diferencie as competências e as habilidades, definidas pela BNCC, da concepção tecnicista das décadas de 1960 e 1970, na qual se queria formar trabalhadores especializados para atuar em setores específicos da sociedade. É, pois, no currículo da escola que se pode contemplar as reflexões das décadas de 1980, 1990 e as do início do



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

século XXI, visando a formação do cidadão que busca adquirir na escola, por meio do ensino e da pesquisa, as bases para uma formação de qualidade e um lugar na sociedade.

A escola, no exercício de sua função educadora, promove a inserção e a possibilidade de ascensão social, sem, contudo, constituir-se como única instituição responsável por esse desafio, uma vez que a compartilha com a família e as demais instituições sociais.

A ação de reconhecimento dos tempos de vida: a infância, a adolescência, a juventude e a vida adulta, são elementos essenciais para o fortalecimento da dinâmica da ação educativa. Esses tempos de vida, numa sociedade como a nossa, vêm carregados de significados distintos, criações culturais simbólicas específicas e próprias. Portanto, necessita-se compreender a infância, a adolescência, a juventude e a vida adulta ao se organizar todo o processo pedagógico da complexa dinâmica da ação educativa.

A infância é um momento singular na vida de um sujeito, é tempo de constante construção e permanente descoberta do mundo, de dominar física e mentalmente os ambientes e inserir-se neles. Infelizmente, muitas crianças têm esses direitos negligenciados.

Muitas ciências, a Sociologia, a Psicanálise, a História, a Antropologia, a Filosofia, têm contribuído para o estudo e a compreensão da infância. A infância que se conhece hoje é a criação de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas, sendo um erro querer analisar todas as infâncias e as crianças com o mesmo referencial. Sendo assim, pode-se considerar que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais. Portanto, as crianças de hoje não são exatamente iguais às do século passado, nem serão idênticas as que virão nos próximos séculos.

Na infância, importantes aprendizagens são sistematizadas no espaço escolar, como a leitura, a escrita, a construção do pensamento lógico matemático, sendo básicas para outras etapas de desenvolvimento, como no caso da juventude compreendida hoje como uma categoria histórica que gera e é geradora de significações e significados que somente podem ser analisados à luz da própria sociedade. Deve ser pensada para além da idade



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

cronológica, da puberdade e das transformações físicas que ela acarreta (conjunto de transformações fisiológicas ligadas à maturação sexual). É uma categoria que se constrói, exercita-se e se reconstrói dentro de uma história e tempo específicos.

Essa fase do desenvolvimento humano considera a adolescência tempo de mudanças físicas, cognitivas e sociais que, juntas ajudaram a traçar o perfil da população.

A adolescência é uma ponte entre a infância e a idade adulta, compreendida como um período atravessado por crises, que encaminham o jovem na construção de sua subjetividade. Considera que a juventude se forma no estágio de transição entre a dependência infantil e a maturidade do adulto, sendo que o sentido de conquista e reconhecimento de si parece ser o sinal próprio desse tempo. Essa é uma construção iniciada com o nascimento e que se encaminha para a completude do homem, finalizando somente com a morte que, como o nascimento, delimita os dois extremos da vida.

A juventude é marcada pela busca da diferença e originalidade, o desejo de impactar, de provocar contrastes. Marcas definidoras da existência social parecem mobilizar, de forma visível, a atenção e a tensão dos adolescentes. Organizando-se em “tribos”, passam a utilizar vocabulários e vestuários próprios, estilos variados, construindo, assim, sua identidade nas relações estabelecidas não somente na escola, mas em outras esferas sociais, como a família, a igreja e o trabalho. A juventude é um tempo marcado pela participação nos movimentos juvenis, que despertam visões diferenciadas na sociedade, como desordeiros ou transgressores.

Na escola, é comum que se presencie as situações de conflito vividas pelos adolescentes. Seguir, burlar ou obedecer às regras? Sentem-se inseguros e, ao mesmo tempo, donos de si. Reivindicam liberdade, mas ainda não sabem lidar com a responsabilidade que a liberdade proporciona. Querem ser rebeldes, mas buscam proteção.

A adolescência é o prisma pelo qual os adultos olham os adolescentes e pelo qual os próprios adolescentes se contemplam. Ela é uma das formações culturais mais poderosas de nossa época. Objeto de inveja e de medo, ela dá forma aos sonhos de liberdade ou de evasão dos adultos e, ao mesmo tempo, a seus pesadelos de violência e desordem. Objeto de admiração e ojeriza, ela é um poderoso argumento de *marketing* e, ao mesmo tempo, uma fonte de desconfiança e repressão preventiva. (CALLIGARIS,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

2008).

Na contemporaneidade, a ênfase no mercado e no consumo, as questões tecnológicas e as culturas de massa têm colocado a juventude em intensa situação de vulnerabilidade, muitas vezes a encurralando.

O apelo em atender aos modelos estereotipados de comportamento, especialmente apresentados pela mídia, apontado para os adolescentes, e o consumo exacerbado não fornecem condições para que o adolescente planeje e articule ações como uma forma de superação da condição ou situação vivida.

Nesse contexto, é importante considerar no currículo competências que instiguem o desenvolvimento de uma leitura crítica das situações vividas pelos adolescentes nos diversos espaços sociais e sua percepção sobre o papel da escolaridade na vida adulta.

Os problemas que mais afetam a juventude hoje estão na defasagem escolar, na falta de perspectiva de trabalho, na vulnerabilidade à violência e ao crime, e na gravidez na adolescência, constituindo-se em importantes elementos de debate no ambiente escolar.

Na fase de vida adulta, o sujeito já tem formada sua personalidade e identidade, possui uma série de conhecimentos e acumula experiências adquiridas ao longo de sua história de vida. Estão abertos ao diálogo e vão à escola com clareza de seus objetivos. A vida adulta se constitui na fase mais ativa e longa dentro da sociedade.

Na vida adulta, o ser humano busca uma valoração pessoal, objetivando um desejo intrínseco da avaliação positiva de sua pessoa pelos conhecimentos até então adquiridos e construídos, sempre numa expectativa de alcançar uma avaliação positiva frente ao social, a respeito de si mesmo.

Estão abertos ao diálogo e vão à escola com clareza de seus objetivos. A vida adulta se constitui na fase mais ativa e longa dentro da sociedade.

Na vida adulta, o ser humano busca uma valoração pessoal, objetivando um desejo intrínseco da avaliação positiva de sua pessoa pelos conhecimentos até então adquiridos e construídos, sempre numa expectativa de alcançar uma avaliação positiva frente ao social, a respeito de si mesmo.

Muitos adultos que frequentam a escola cursando o Ensino Fundamental ou Médio,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

buscam reparar o tempo de escolarização que não puderam usufruir na infância e na adolescência. Em geral, são sujeitos que vivem em contextos de desfavorecimento social, ainda não empregados, ou em ocupações precárias, ou não.

O ser humano adulto vivencia, em suas próprias situações de vida, características que lhe são particulares. Já produz e trabalha; do trabalho vive e sobrevive, em qualquer circunstância de realidade social, econômica e cultural. O fenômeno da vida adulta, em cada ser humano, é entendido no processo de desenvolvimento, com suas aprendizagens e singularidades.

Nesse momento da vida adulta, fica evidente a necessidade de ressignificar todas as condutas sociais e buscar modos significativos de viver pessoalmente. Talvez pela disponibilidade de tempo, ou por motivações externas de se sentir bem e elevar as condições de vida em família. Deve-se procurar entender o que esses sujeitos na condição de estudantes vêm tentando demonstrar, explícita ou implicitamente, seja por abandono, reprovação e dificuldade de permanência, seja por formas com que organizam suas necessidades e anseios de maiores e melhores oportunidades de tornar a escolarização uma possibilidade de emancipar-se.

Estejam na infância, juventude ou idade adulta compreende-se, como ponto de partida e de chegada do processo educacional, que esses estudantes são sujeitos concretos, em sua maioria de classe popular, filhos de trabalhadores formais e informais, que vivem no campo, na cidade, regiões diversas com particularidades socioculturais e étnicas. E é fundamental compreendê-los e considerá-los ao produzir novos documentos curriculares, que retomem democraticamente a ação socializadora da escola, na especificidade de seus saberes e práticas.

3. PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A AÇÃO DIDÁTICA

O *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* apresenta os seguintes princípios norteadores para a ação didática:

3.1. Planejamento



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Para alcançar os princípios apresentados por este Documento de Referência Curricular, o planejamento se apresenta como um passo importante a ser refletido e ressignificado. O planejamento, como assinalado por Vasconcellos (2018), não tem superpoderes, mas pode ser utilizado para conhecer e aprofundar a realidade e o desenvolvimento dos estudantes, o que pode torná-lo um instrumento que auxilie os professores a compreender melhor seus processos de aprendizagens e a propor as melhores formas de mediação pedagógica em função de suas necessidades.

O processo de elaboração do planejamento do ensino e da aprendizagem é composto por três dimensões teórico-metodológicas, intrinsicamente interligadas, propostas por Vasconcellos (2018) e que devem ser observadas:

- Análise da Realidade (onde estamos?) - Trata-se, de compreender a produção histórico-cultural vivida.
- Projeção de Finalidade (o que queremos?) – Implica em traçar as finalidades, os objetivos que se pretende alcançar.
- Elaboração do Plano de Ação (o que fazer para, saindo de onde estamos, atingir o que queremos?) - O plano de ação, deve ser fruto do tensionamento crítico entre a leitura da realidade e projeção de finalidades.

Entender o Planejamento, nesta perspectiva, exige entendê-lo como um processo de duração anual, que exige reflexão e ações, não somente no início do ano, para preparar o novociclo que começa, mas durante todo o ano. “No início, decisões importantes podem ser tomadas; pode-se estabelecer rumos coletivamente; assumir compromissos; organizar o trabalho; ter visão de conjunto” (VASCONCELLOS, 2018, p, 14).

Durante o ano, é momento de revisar os planos depois de ter contato com os estudantes e propor as alterações necessárias para garantir que os objetivos traçados inicialmente, sejam alcançados. E, não menos importante, no final do ano letivo, quando é chegada a hora de avaliar, refletir, o que deu certo do que foi planejado e quais decisões precisam ser tomadas para se alcançar melhores resultados, nas aprendizagens, no ano que está por vir.

Sendo assim, podem ser citadas as seguintes finalidades do Planejamento:



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- Despertar e fortalecer a esperança na história como possibilidade (e não como fatalidade);
- Ser um instrumento de transformação da realidade;
- Resgatar a intencionalidade da ação (marca essencialmente humana), possibilitando a (re)significação do trabalho, o resgate do sentido da ação educativa;
- Combater a alienação: explicitar e criticar as pressões sociais e os compromissos ideológicos; tomar consciência de que projeto está se servindo;
- Dar coerência à ação da instituição, integrando e mobilizando o coletivo em torno de consensos (provisórios); superar o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição;
- Ajudar a prever e superar dificuldades; fortalecer o grupo para enfrentar conflitos e contradições;
- Possibilitar a tomada de consciência e a ocupação (e, a partir disso, o avanço) da Zona de Autonomia Relativa (ZAR) da escola e do trabalho de sala de aula;
- Racionalizar os esforços, o tempo e os recursos (eficiência e eficácia): utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional;
- Diminuir o sofrimento (VASCONCELLOS, 2018, p. 04).

Algumas decisões importantes são necessárias ao se pensar o planejamento. Uma delas diz respeito ao ambiente de aprendizagem. Independentemente de como o ensino for proposto, “precisa acontecer em um ambiente de questionamento, debate e descoberta: um ambiente que tenha um *ethos* positivo, no qual o currículo seja suficientemente desafiador e flexível” (VICHERY, 2016, p. 09). Um ambiente que favoreça a construção da aprendizagem por meio do desenvolvimento da curiosidade, da criatividade e do pensamento crítico, que possibilite aos estudantes explorar, questionar e conjecturar o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Por outro lado, ao professor, a possibilidade de realizar intervenções necessárias para orientar e estimular as aprendizagens.

Nessa perspectiva, o papel dos professores na aprendizagem é de mediador, estimulador de ideias e de conexões para a promoção de uma aprendizagem ativa. Conhecer os estudantes em seus interesses, culturas, estilos de aprendizagens favorece uma relação entre professor- estudante de segurança e de confiança na capacidade de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

aprendizagem, com o intuito de integrá-los em suas diferenças.

A cultura da colaboração no espaço escolar, também, é outro aspecto a ser considerado ao se planejar. Seu propósito é de que a comunidade escolar, convencida de que as necessidades, os interesses, as complexidades e as finalidades da tarefa educativa requerem a cooperação, muito mais que o simples trabalho coletivo e desse modo, promovam um clima escolar de confiança que permite a abertura do sujeito à experiências alternativas para enfrentar as incertezas, os conflitos e os fracassos, caso ocorram.

Para que esse trabalho aconteça é preciso mobilizar um conjunto de habilidades, consideradas imprescindíveis por Libâneo (2011), entre as quais: o bom relacionamento com os colegas, a disposição para a colaboração, saber expressar-se e argumentar com propriedade, saber ouvir, compartilhar interesses e motivações. Para que ocorra em nível institucional, recomenda-se a reflexão conjunta sobre as próprias experiências pedagógicas e o apoio mútuo. Isso significa, fortalecer a capacidade interativa, as formas de comunicar-se e de relacionar-se com as pessoas do grupo.

Nesse sentido, o trabalho colaborativo implica interconexões pessoais entre os docentes, o que pode gerar alívio de tensões que, aliados à motivação individual, qualifica melhor o trabalho a ser desenvolvido. Em meio a interações grupais, os sujeitos são capazes de superar aquilo que não conseguem sozinhos. A percepção da troca de ideias, de experiências, do que cada um pode oferecer, influencia a autoestima do outro, constituindo-se ganho considerável para si e para escola.

Para além do trabalho colaborativo na instituição, que favoreça um melhor clima escolar, é preciso que esse olhar também esteja voltado para criar essa cultura no espaço da sala de aula. Um modelo pensado para alcançar esse objetivo é preciso ser vivenciado, ensinado. As possibilidades podem se dar por meio dos trabalhos por agrupamentos colaborativos, nos quais possibilitam que os estudantes aprendam uns com os outros. A construção do conhecimento, por meio da cooperação, resulta no respeito pelo outro, no desenvolvimento pessoal e social. Para que isso ocorra é preciso planejamento de ações colaborativas que envolvam os estudantes no ato de planejar desde o seu início, possibilitando envolvimento e experiências de aprendizagens mais significativas.

A participação dos estudantes no planejamento pode-se dar por meio da



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

possibilidade da criação de espaços que orientem os estudantes a identificar qual a tarefa a ser realizada, a traçar estratégias, a tomar decisões acerca da implementação das ações pedagógicas, da avaliação e da socialização do que aprendeu, conforme sugestão de Wallace e Adams (1993 apud VICKERY, 2016, p. 09-10).

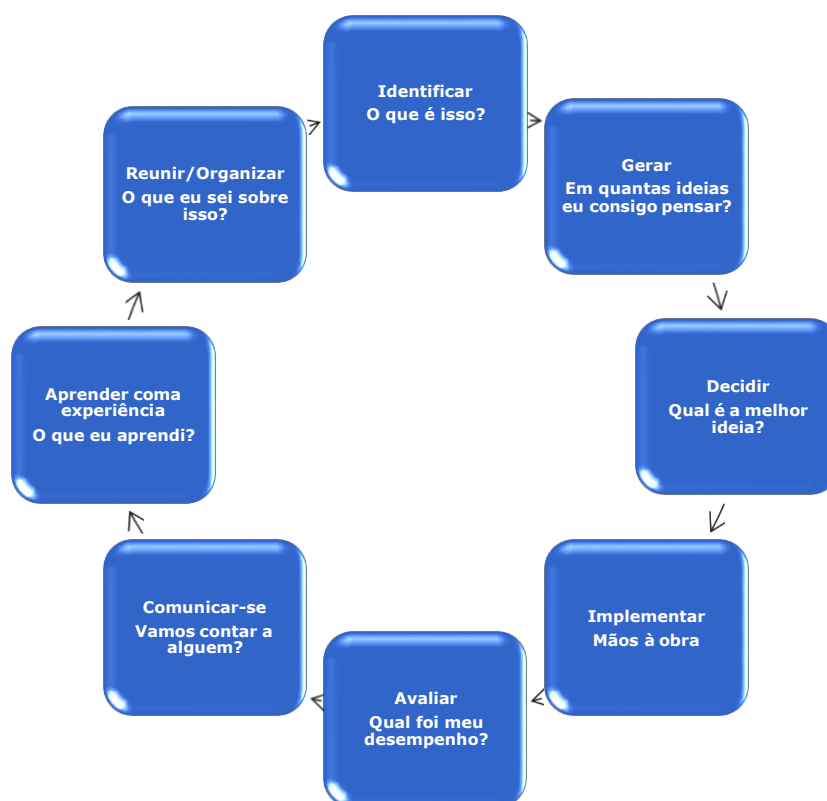


Figura 6 – Possibilidade de envolver os estudantes no Trabalho Colaborativo.

Fonte: Círculo de Resolução de Problemas, Wallace e Adamsn (1993 apud VICKERY, 2016, p. 10), adaptado para Trabalho Colaborativo.

Isso não significa que todas as aprendizagens esperadas dos estudantes sejam buscadas somente em grupos. É indispensável considerar os interesses, as diferenças individuais e as possibilidades de todos receberem as oportunidades de que as aprendizagens ocorram. Nesse ínterim, permitir que os estudantes façam “escolhas ativamente sobre sua aprendizagem, questione e debate ao longo das atividades de aprendizagem confirma o interesse e a expectativa que o professor devota a cada criança” (VICKERY, 2016, p. 52), adolescente, jovem e adulto de maneira a desenvolver sua



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

autoestima, ponto crucial para os processos de aprendizagens.

Faz-se necessário analisar que não é qualquer ação que produz a mudança desejada. A prática, para ser transformadora, precisa ser atravessada por uma leitura crítica da realidade. É preciso deixar-se desafiar pelo contexto concreto que inclui afetos, cultura, condições políticas e materiais, etc. O planejamento também está associado à construção de uma rotina que estabiliza emocionalmente os estudantes, criando predisposição para a aprendizagem. Nesse contexto, é momento de pensar em como a ludicidade, as tecnologias digitais, os suportes facilitadores da mediação, assume caráter de planejamento que viabiliza as experiências de aprendizagem ativa.

3.2 Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica é uma ação que está intimamente ligada ao Planejamento, por encontrar-se intrinsecamente imbricado o reconhecimento das diferenças existentes entre os níveis de aprendizagens dos estudantes e a necessidade da tomada de decisões acerca das expectativas que os professores têm em promover a aprendizagens de todos.

Por isso, trazemos a reflexão sobre o conceito de **Intervenção Pedagógica** como sendo uma interferência intencional e responsável feita pelo docente no processo educativo em situação de superação ou potencialização, em que estão implicados o ensino, a aprendizagem e a gestão delas.

Ampliando essa discussão, a ação Interventiva Pedagógica é um conjunto de métodos, técnicas e estratégias a serem desencadeadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de mediar a mesma. Processo esse que envolve o “planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações pedagógicas) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências”.

O que pressupõe a implementação de práticas pedagógicas diferentes das usuais ou



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

aprimorar as práticas já utilizadas. Reforçamos as práticas pois concordamos com Pimenta (1995, p. 83) quando afirma que “a essência da atividade prática é o ensino-aprendizagem, ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a atividade se realize em consequência da atividade de ensinar” (DAMIANI *et al*, 2013, p. 57).

O objetivo da intervenção pedagógica é promover estratégias e métodos para garantir a todos os estudantes o direito de aprender; elevar o nível de proficiência/aprendizagem; promover reflexões referentes à práxis pedagógica, articulando os processos de ensino, aprendizagem, avaliação e gestão; promover a cultura do planejamento colaborativo e cooperativo.

O momento mais adequado para se pensar nessas estratégias e métodos é no planejamento. Para essa ação, o que deve aparecer primeiro é o diagnóstico da ação avaliativa, seja ele de resultados das avaliações internas, externas, dos objetivos da aprendizagem ou do trabalho do dia a dia da sala de aula. Nesse levantamento, o olhar estará voltado para quais dificuldades os estudantes ainda encontram, para que possam avançar no processo de aprendizagem. O que já sabem? O que ainda precisam saber? O diferencial desse momento está no ato de o professor focar na turma para compreender o que cada estudante já aprendeu, analisar o que precisa ser retomado, com alguns deles, ou mesmo com todos.

Com esses dados em mãos, é o momento de descrever, tendo como apoio as avaliações, as observações, caderno de registros, todas as informações que tiverem disponível, os problemas de aprendizagens apresentados pelos estudantes, por grupos de estudantes, ou pela turma, bem como, daquelas necessidades que precisam ser potencializadas. Essa análise não pode estar desconectada daquela que prevê o desenvolvimento cognitivo das aprendizagens e a sua progressão ao longo da Educação Básica, considerando as competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Outro elemento importante é analisar a própria prática. O que significa para o professor olhar para as dificuldades apresentadas pelos estudantes e refletir sobre a importância de rever o planejamento, a utilização das estratégias metodológicas, da avaliação. A necessidade de rever o conhecimento teórico e didático dos conteúdos, que os qualificam para desempenhar com melhor qualidade sua ação pedagógica. Significa ainda, compreender como, em que aspectos o contexto sócio-emocional-cultural interfere



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

na aprendizagem, pois, o mais importante é resolver os problemas encontrados em sala de aula e promover a aprendizagem.

No entanto, essa é apenas a primeira parte do trabalho. De nada adianta fazer o levantamento do diagnóstico, elencar os problemas da prática pedagógica e de desenvolvimento profissional, avaliar, analisar os resultados das avaliações, “gastar” horas e horas de estudos se o resultado disso, não possibilitar transformações na aprendizagem dos estudantes. Nessa vertente, Weisz (2003, p. 75) chama a atenção para o fato de que “cabe à escola garantir a aproximação máxima entre o uso social do conhecimento e a forma de tratá-lo didaticamente”. E lembra que o compromisso maior está em “converter em prática os pressupostos didáticos que definem uma boa situação de aprendizagem (...)”.

Portanto, a experiência docente mostra que as turmas, independentemente da etapa ou modalidade de ensino que estejam, sejam constituídas por estudantes com diferentes níveis de informação e conhecimento, de acordo com as experiências proporcionadas pelo meio em que vivem, justificando a heterogeneidade existente. Esse fato traz para prática docente algumas situações problemas vivenciadas cotidianamente pelos professores e necessárias de serem superadas para orientar a prática e as intervenções pedagógicas, dentre elas, Weisz (2003, p. 79), apresenta algumas, fruto da reflexão trabalhada por uma professora e que merecem ser destacadas:

- Como desenvolver um trabalho produtivo, considerando essa configuração de classe?
- Como agrupar os alunos para que pudessem, sempre que possível, aprender uns com os outros? Que critérios utilizar para que os agrupamentos fossem sempre produtivos e não ocorressem situações do tipo “um faz e os outros copiam”?
- O que fazer para garantir situações didáticas de fato desafiadoras? (...) possíveis e difíceis ao mesmo tempo? (WEISZ, 2003, p. 76)

A proposta de trabalhar com agrupamentos produtivos vem ao encontro de desmistificar inicialmente, o desenho da sala de aula, em que as carteiras devem estar uma atrás da outra. No entanto, é muito mais que isso, exige que o professor, por meio do diagnóstico realizado e de todos os instrumentos de registro utilize para avaliar o desempenho de suas turmas critérios para agrupar os estudantes de modo que, um possa aprender com o outro. Com a “fotografia” da turma em mãos, que revela o



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

conhecimento que os estudantes possuem e também as suas características pessoais, é o momento de planejar os agrupamentos.

Em relação aos critérios de agrupamento para atividades como as propostas, o que vai definir é o conhecimento que o professor tem do que os alunos sabem, mas é importante considerar algumas dicas da Coletânea de Textos do Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, MEC, 2001, p. 196):

- Não é nem um pouco produtivo o agrupamento de alunos que sabem mais ou menos as mesmas coisas, ou pensam de forma muito parecida. (...)
- Ajustar o nível de desafio às possibilidades cognitivas dos alunos, para que realmente tenham bons problemas a resolver;
- Organizar agrupamentos produtivos, em função do conhecimento sobre o que os alunos sabem e do conteúdo da tarefa que devem realizar;
- Garantir a máxima circulação de informação, promovendo a socialização das respostas e dos procedimentos utilizados pelos grupos.

Esse tipo de estratégia contribui para amenizar a preocupação do professor em como fazer intervenção junto a todos os estudantes em uma mesma aula. Bom lembrar que não é possível fazer intervenções em níveis adequados a todos os alunos em um mesmo dia, no entanto, é preciso garantir que todos sejam atendidos num determinado intervalo de tempo. Um instrumento de registro, que pode ser escolhido por consenso, na escola, ou por grupo de professores, é uma das maneiras de o professor registrar o desenvolvimento de cada estudante, com os quais já fez intervenções mais pontuais, o que lhe possibilitará identificarem quais deles necessita focar sua atenção. Essa atividade exigirá tempo maior para planejamento, mas as possibilidades de envolvimento entre os estudantes e de aprendizagem, tendem a aumentar.

Para que os estudantes possam “pôr em jogo o que sabe, a escola precisa” autorizá-los e incentivá-los “a acionar seus conhecimentos e experiências anteriores fazendo uso deles nas atividades escolares. Essa autorização não pode ser apenas verbalizada pelo professor” (WEISZ, 2003, p. 67) é importante que esteja presente de fato, no planejamento escolar. Nesse planejamento, o professor poderá utilizar a metodologia de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ensino (pedagogia de projetos, sequência didática, estudos de casos, aprendizagem baseada em problemas, ensino por investigação, etc) que considerar mais adequada para os conteúdos que for trabalhar e utilizar os instrumentos, as estratégias, os meios e recursos que considerar mais pertinentes para alcançar os objetivos propostos.

Veiga (2006, p. 74) ainda salienta que na intervenção pedagógica estão presentes as “dimensões pedagógica, criativa e lúdica, tornando a sala de aula sinônima de alegria, de curiosidade e de construção coletiva”, propiciando um ambiente mais efetivo à aprendizagem. Importante lembrar a importância de esse clima ser construído em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, porque um espaço acolhedor favorece os processos de aprendizagens.

3.3 Tema Orientador das Práticas Pedagógicas - Dignidade Humana – Uma Questão de Direitos

Mato Grosso possui uma trajetória educacional ligada à promoção da formação humana. Há aproximadamente duas décadas, os documentos que orientam o fazer pedagógico apresentam uma preocupação com a formação humana do sujeito para o desenvolvimento da cidadania. Entende-se que tal intento se mostra pertinente nas discussões contemporâneas sobre direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Para tanto, esse documento, propõe como temática orientadora de práticas pedagógicas para a Educação Básica, a liberdade, a igualdade e a dignidade humana, via a reflexão sobre os direitos humanos. Acredita-se que tais reflexões contribuirão para a formação de um sujeito ético, reflexivo, autônomo e empático, que se considera parte de uma coletividade e consegue intervir no mundo de forma integrada e sustentável, visto que respeita seu meio e todos que com ele coabitam.

Entende-se que essa proposta, necessita ser contemplada nos Projetos Político-Pedagógicos de cada unidade escolar, simbolizando um compromisso dos sujeitos escolares com a formação integral e cidadã.

Berger e Luckman (2004) assinalam que a construção da realidade social é efetivada por



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

diferentes processos de socialização, por contribuir para o início de uma estruturação da vida social. Essa socialização realizada pela família, nem sempre de forma muito sistematizada, suscitando que outros espaços como a escola realizem o processo secundário.

O período de socialização secundária, além de simbolizar um momento de ampliação das relações das crianças, é também um momento em que facilmente é possível apresentar-lhes os pressupostos sociais a serem valorizados. Nesse sentido, compreendemos que o trabalho contextualizado, visando o respeito à diferença poderá ser enriquecedor para a ação pedagógica, tanto no âmbito das produções das disciplinas como na dimensão das áreas de conhecimento, a partir da prática interdisciplinar.

No que diz respeito aos Direitos Humanos, é necessário destacar que os mesmos foram proclamados no ano de 1948, a partir de uma ação integrada entre países membros das Nações Unidas, que tinham como objetivo último, promover a dignidade humana e afastar a ameaça da revolta e barbárie entre os povos.

Assim, tendo como o contexto social o pós-guerra, foram estipulados 30 artigos que dizem respeito aos direitos que sustentam as constituições de vários países, sendo um deles, o Brasil que podem ser encontrados no Documento disponibilizado pela Organização das Nações Unidas - ONU, edição 2009, do Centro de Informação das Nações Unidas no Brasil – UNIC Rio 005, agosto de 2009, disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>

Entende-se que com este trabalho, os professores poderão mobilizar trabalhos por projetos de forma a valorizar a diferença e combater a desigualdade social no âmbito escolar, a partir das discussões de temas contemporâneos, tais como destacadas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 19 – 20):

- Direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016);
- Educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717);
- Educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218);
- Educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919);
- Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320);



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- Educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221);
- Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer 16 BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422);
- Saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023);
- Outras temáticas contemporâneas, tais como: preconceito, bullying, homofobia, violência contra a mulher, dentre outros.

3.4 Desenvolvimento Integral e Competências e Habilidades Socioemocionais

Tendo em vista que a vivência escolar visa o desenvolvimento integral do sujeito, garantindo-lhe os direitos de aprendizagem previstos pelas reformas educacionais atuais, a Declaração dos Direitos Humanos possibilita o trabalho alicerçado nas intencionalidades educativas de socialização e promoção da igualdade social. Entendemos, portanto, que um trabalho inter/transdisciplinar poderia contribuir para o desenvolvimento pleno/integral da cidadania dos estudantes.

A Declaração dos Direitos Humanos aborda os direitos fundamentais de toda pessoa, bem como seus deveres. Nesse sentido, salienta a igualdade entre os povos, a consideração positiva em relação aos outros, a compreensão da necessidade de uma postura pacífica, crítica, voltada para a promoção social. É nesse cenário que visualizamos as competências e habilidades socioemocionais dos sujeitos.

As Competências Intrapessoais podem ser entendidas como aquelas capazes de ressignificar a compreensão dos sujeitos sobre si mesmos, nesse caso, em um processo sistemático de escolarização. Desse modo, tais competências possibilitam uma visão positiva de si mesmo frente ao outro e ao mundo. Destaca-se a importância de se trabalhar com as crianças três competências intrapessoais, sendo elas: a responsabilidades, a autoestima e a motivação. A ausência de tais competências no



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

contexto da aprendizagem inviabiliza a construção do pensamento autônomo com vistas à produção da autoria.

Entende-se, portanto, que, a partir da **responsabilidade** consigo, com seus afazeres, com a sua própria aprendizagem as crianças/estudantes vão construindo conhecimento de forma sistematizada e contínua. A **autoestima** também contribui nesse processo uma vez que, a partir da consideração positiva sobre si, o estudante se sente valorizado nas suas reflexões, mantendo-se motivado para as aprendizagens que lhes são mediadas. Nesse sentido, deve-se compreender que alguns estudantes são automotivados, enquanto que outros necessitam de maior atenção para a construção dessa competência. A **motivação**, assim como as outras competências intrapessoais, pode ser aprendida-ensinada, aprimorada, dependendo sempre do sujeito para que sejam consolidadas enquanto competência intrapessoal.

As Competências Híbridas podem ser compreendidas como aquelas que são emocionais, intrapessoal, ao passo que se articulam com a construção do conhecimento denominado racional. Destaca-se a importância de se fortalecer entre as crianças/estudantes o **pensamento crítico**, a **resolução de problemas** e a **curiosidade**. Neste documento, entende-se ser importante destacar que a construção metodológica e o delineamento sobre o trabalho pedagógico geralmente abordam outras competências híbridas, que tendem a fortalecer a aprendizagem, tanto de objetos de conhecimentos específicos quanto formas de agir sobre o mundo.

As Competências Interpessoais podem ser concebidas como aquelas capazes de situar o sujeito no mundo social do qual faz parte. Nesse sentido, os estudantes, desde muito pequenos, devem ser motivados a se reconhecerem como parte de um grupo social cujos sujeitos são diferentes na sua forma de pensar e agir, mas devem se considerar de forma respeitosa e amistosa. Além disso, entendemos ser importante destacar que essa diferença, entretanto, não deve limitar a garantia do direito à igualdade de acesso aos direitos sociais.

A criança/estudante deve ser motivada a **valorizar a vida**, em suas diferentes expressões, construindo um modo de ser sustentável no mundo que habita. Também deve aprender sobre o **respeito** ao outro, prezando sempre pela ajuda mútua e sentimento de colaboração. Para isso, destaca-se a importância de a **comunicação** ser



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

desenvolvida a fim de que a criança aprenda a resolver as diferenças com ou outro por meio do diálogo. Dessa forma, ensina-se que tanto os Direitos Humanos quanto as competências socioemocionais sejam trabalhados como norteadores das intencionalidades pedagógicas das unidades escolares em cada Projeto Político-Pedagógico.

3.5. Aprendizagem Ativa

A BNCC assume a perspectiva da Aprendizagem Ativa, a qual considera a importância da autoria dos sujeitos na construção do conhecimento, independentemente de sua fase do desenvolvimento ou faixa etária. O *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* orienta a centralização na aprendizagem ativa, situando o fazer pedagógico para além do ensino em si.

A concepção da aprendizagem que sustenta este referencial curricular estrutura-se em dois princípios presentes na BNCC. O primeiro define a Educação como um direito humano, necessário para a manutenção da dignidade humana. O segundo destaca a Aprendizagem como um processo ativo e significativo, pautado em competências e habilidades construídas nos contextos escolares.

A aprendizagem ativa enquanto proposta para a ação pedagógica advém da mudança no paradigma educacional em que a centralidade está no aprender fazendo e, sobretudo, na forma colaborativa desse fazer sob a mediação de um professor (JEREZ, CORONADO e VALENZUELA, 2012). Nessa perspectiva, o aprender nunca é passivo, está sempre em movimento (JEREZ, 2008), é mobilizado e torna-se mobilizador de autoria dos sujeitos em processo de formação, pois está atrelado ao objetivo de tornar o estudante um sujeito competente para a resolução de problemas em diferentes campos da vida cotidiana.

Ainda sobre o conceito de aprendizagem ativa, pode-se recorrer aos documentos curriculares da década dos 1990 ou até mesmo ao documento *Educação: um tesouro a descobrir*, organizado por Jacques Delors, o qual postulava os pilares para a educação do século XXI. Em tal documento, algumas dimensões eram apresentadas, uma



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

delas dizia respeito ao fazer e ao refletir sobre o fazer.

A aprendizagem ativa não pode ser entendida como uma assimilação automática de objetos de conhecimentos. Ela, enquanto princípio, supõe um sujeito que, ao aprender, contextualiza, aplica e ressignifica o conhecimento aprendido, tornando-se protagonista da sua aprendizagem.

Para que haja a aprendizagem ativa, faz-se necessário que a ação pedagógica assuma um caráter dialógico, isso quer dizer que tanto professores quanto estudantes desempenham papel fundante nessa ação de aprendizagem e ressignificação do conhecimento.

A escola conseguirá promover a aprendizagem ativa se, colaborativamente, produzir um Projeto Político-Pedagógico que direcione o trabalho pluri-metodológico, que considere o estudante como sujeito ativo, produtivo e capaz, e que possibilite aos professores atuarem de forma arrojada e livre, buscando novos meios para o fazer pedagógico diário. Além disso, é preciso que a unidade escolar promova a ação do planejamento, tanto coletivo quanto individual.

Para que a Aprendizagem Ativa seja viabilizada no contexto de escolarização torna-se importante considerar que as concepções de ensino-aprendizagem-conhecimento necessitam ser ressignificadas de forma a contemplar o estudante como alguém capaz de tomar decisões, resolver conflitos, problemas, que compreenda sua importância no grupo social e que também se responsabilize pela sua aprendizagem.

O termo “aprendizagem ativa” é originário do Inglês R.W. Revans com o objetivo de se promover um método educativo, oportunizando crianças a se desenvolverem para uma educação integral (WELTMAN, 2007). Weltman (2007, p.7) enfatiza que não existe na literatura uma origem clara de quem foi o inventor desta prática, mas é notório pela historicidade da educação a maturação e profundidade de práticas que foram desenvolvendo - se até chegar nesta premissa educativa, em modo singular, que “não existe uma definição única e definitiva de aprendizagem ativa”. Por outro lado, os princípios da aprendizagem ativa, evidenciada pela Escola Nova, evoluíram a partir da segunda metade do século XX e que seu “objetivo era de formar os estudantes para uma vida mais democrática, inspirando-se principalmente em Dewey (1938)” (BERTRAND, 1998, p.117).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A perspectiva da Aprendizagem Ativa é consonante com a concepção de educação que se intenta ampliar a partir da BNCC, no *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso*, uma vez que:

A aprendizagem ativa contempla técnicas em que o professor deixa de ser o centro da aprendizagem e passa a ser um mediador. Nesta proposta, por sua vez, o professor tem o papel de “incentivar as crianças a serem ativas em relação à própria aprendizagem e ao desenvolvimento da cognição e da metacognição” e para que isso aconteça, é necessária uma pedagogia “que saliente as habilidades de pensamentos gerais” (VICKERY, 2016, p. 1).

O trabalho de mediação pedagógica, nessa compreensão, além de necessário, prescinde uma postura aberta e dialógica sobre o conhecimento produzido em diferentes contextos sociais. Ele deve ser capaz de articular repertórios distintos, tendo em vista as esferas de atuação dos sujeitos em formação no território de Mato Grosso.

3.6. Metodologias Ativas em Consonância com as Tecnologias Digitais para a Promoção de uma Aprendizagem Significativa

Na perspectiva da promoção de uma Aprendizagem Ativa, é de extrema relevância discutir perspectivas de mediação pedagógica viáveis de aplicação no espaço da sala de aula no contexto dos diferentes componentes curriculares. Nesse sentido, no presente documento, são discutidas as perspectivas teóricas que racionalizam a função do professor no processo de ensino e aprendizagem como um mediador de conhecimento.

Além disso, articula-se também uma discussão para instigar a percepção dos professores sobre a relevância de inserir em seu *modus operandi* estratégias pedagógicas pautadas em “problematizações” que levem em consideração a construção coletiva do conhecimento junto aos estudantes.

No contexto da sala de aula, problematizar consiste em elaborar uma análise sobre a realidade como forma de tomar consciência dela. Por outro lado, ao problematizar, o professor potencializa a capacidade do estudante em aprender (DIESEL, *et al.*, 2017), pois



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

instiga a percepção dos estudantes a respeito da necessidade de apropriação dos conhecimentos discutidos no espaço da sala de aula. Nessa perspectiva, é importante ressaltar as contribuições de Paulo Freire acerca da Pedagogia Problematicadora.

Na concepção de Freire, os fundamentos da educação problematizadora têm por objetivo esclarecer o estudante de seu papel no mundo e levá-lo a perceber a presença da opressão para que possa lutar contra ela (FREIRE, 1981, p. 78; FOCHEZATTO e CONCEIÇÃO, 2013). Isso posto, convém destacar que compreender o processo de ensino e aprendizagem como um processo que ocorre de forma intercambiável, isto é, professor e estudante aprendem juntos numa relação dinâmica, na qual a prática, orientada pela teoria, possibilita a reflexão crítica do estudante e o desenvolvimento de sua autonomia como forma de intervir sobre a realidade (BERBEL, 2011; DIESEL, *et al.*, 2017).

Convém salientar, também, que a relevância da formulação de problemas dirigidos aos estudantes como um aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da pedagogia de Dewey. Nesse sentido, Pereira *et al.*, (2009) considerando as concepções de Dewey enfatizam que:

Nesta visão educativa, ele propõe ainda, que a aprendizagem seja instigada através de problemas ou situações que procuram de uma forma intencional gerar dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais. O método "dos problemas" valoriza experiências concretas e problematizadora, com forte motivação prática e estímulo cognitivo para possibilitar escolhas e soluções criativas. Que neste caso leva o aluno a uma aprendizagem significativa, pois o mesmo utiliza diferentes processos mentais (capacidade de levantar hipóteses, comparar, analisar, interpretar, avaliar), de desenvolver a capacidade de assumir responsabilidade por sua formação. (PEREIRA *et al.*, 2009, p. 158).

Nesse contexto, destaca-se a necessidade do uso de metodologias ativas no espaço da sala de aula para a mediação do conhecimento, considerando a perspectiva de mediação pedagógica. Nesse sentido, é preciso frisar que as metodologias ativas têm fundamentos no princípio da autonomia e na "personalização do ensino". Nessa configuração metodológica, o aluno não seria um receptor inerte de informações e sim um



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

participante ativo, com a explanação de pensamentos críticos e reflexivos. Isso posto, enfatiza-se que o termo metodologia ativa utilizado no presente documento é concebido como sinônimo de métodos ativos, perspectiva corroborada por Diesel, *et al.*, (2017).

Por outro lado, em uma perspectiva histórica, é importante ressaltar que durante o século XIX e XX, vários estudos de educadores e pesquisadores da área de educação, tais como: Lev Vygotsky, Maria Montessori, Jean Piaget, David Ausubel e Paulo Freire, John Dewey e Jerome Bruner, (KLEIN, 2013, p.294; MAIDAME, 2018, p.32) desenvolveram metodologias ativas ou investigaram a utilização das metodologias ativas no desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Em linhas gerais, as metodologias ativas são definidas como processos educacionais interativos de conhecimento, análises, pesquisas, exames e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema, ou seja, uma metodologia ativa racionaliza o processo de ensino-aprendizagem de modo colaborativo, construtivista e contextualizado, no qual situações-problema são utilizadas para iniciar, direcionar e motivar a aprendizagem de conceitos, teorias e desenvolvimento de habilidades e atitudes no espaço da sala de aula (RIBEIRO, 2010).

Nesse contexto, não se pode deixar de citar que, nas últimas décadas, diversas metodologias ativas vêm sendo desenvolvidas, tais como: aprendizagem baseada em problemas - ABP, a problematização e a aprendizagem baseada em projetos, em equipes, estudo de caso, sequência didática, ensino por investigação, por meio de jogos ou uso de simulações (LIMA, 2017, p. 424).

É necessário frisar que, no contexto do presente documento, considera-se relevante detalhar, subsequentemente a esse tópico, concepções referentes à Atividade Orientadora de Ensino (AOE), pois essa teoria apresenta uma ampla perspectiva de abordagem, isto é, pode ser racionalizada nos diferentes componentes curriculares e, além disso, considera-se que discorrer sobre a AOE é imprescindível para instigar a percepção dos leitores de como as diversas metodologias ativas, citadas acima, podem ser articuladas com essa proposta de organização da atividade de ensino e de aprendizagem.

Nesse cenário, as metodologias ativas podem ser beneficiadas pelo desenvolvimento e utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (TORI, 2010). As TDICs contribuiriam no sentido de disponibilizar ferramentas que



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

favoreçam a inserção do aluno enquanto agente corresponsável de seu aprendizado.

Assim, quando em contato com determinada situação-problema, o estudante utiliza as referidas tecnologias para a seleção de informações, busca de solução e consequente possibilidade de construção conceitual. Uma característica do "estudante ativo" é a iniciativa para a pesquisa, refinamento de informações, socialização com os pares e concludente tomada de decisão.

O ensino por meio das TDICs experimenta redefinições do contexto educativo, no que diz respeito aos papéis de educador e estudantes. Dessa maneira, modifica o patamar e as funções de cada indivíduo no cenário das relações escolares. Evidencia a aprendizagem como um processo ativo, influenciada pelo "aprendiz", em uma rede de relações entre todos os atores do processo educativo e o ambiente em que estão inseridos

Portanto, é necessário enfatizar que a cultura digital, no âmbito da educação básica, traz hoje a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa relação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital (MORAN, 2015). Nesse sentido, se se almeja a formação integral dos estudantes, é de grande relevância racionalizar um processo de aprendizagem onde as metodologias ativas estejam articuladas as TDICs, pois dessa forma propicia-se que o espaço da sala de aula esteja aberto para o mundo digital e o mundo digital também possa fazer parte do espaço da sala de aula, auxiliando professores e estudantes em um processo de ensino e aprendizagem dinâmico e colaborativo.

3.6.1. Atividade Orientadora de Ensino na Perspectiva das Metodologias Ativas

A perspectiva das metodologias ativas discutidas neste documento almeja-se um ensino que oportunize às crianças o desenvolvimento de características que vão além de conhecimentos específicos de conteúdo. Espera-se propiciar uma formação integral, onde o ensino oportunize às crianças o desenvolvimento de características que vão além de conhecimentos específicos de conteúdo. Espera-se propiciar uma formação integral, onde o sujeito se torne um cidadão ativo, produtivo, capaz de tomar



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

decisões e de resolver problemas, consciente de seu papel na sociedade, desenvolvendo senso de coletividade, buscando aplicar em seu cotidiano pessoal e profissional o conhecimento apreendido. Para tanto, o professor em sala de aula deve buscar alternativas e estratégias, as quais levem as crianças a percorrer o caminho desses ideais supracitados.

Nesse sentido, Moura (2010) propõe o que denomina de Atividades Orientadoras de Ensino (AOE) como uma possibilidade para realizar a atividade educativa considerando-se o conhecimento produzido sobre os processos humanos de construção do conhecimento.

Segundo Leontiev, o desenvolvimento psíquico dos sujeitos se dá conforme o lugar que eles ocupam nas relações sociais, e se modifica à medida que mudam sua Atividade principal. Ao longo das fases da vida, as principais Atividades do homem são: *o jogo, o estudo eo trabalho* (VIGOTSKI, LÚRIA e LEONTIEV, 2001). Tendo a Atividade de ensino o objetivo de propiciar que os indivíduos se apropriem de conhecimentos historicamente produzidos, ela é **intencional**.

Em termos estruturais, a AOE assemelha-se à Atividade psíquica explorada por Leontiev ao indicar uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propor ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar (MOURA, 2010, p. 96). A figura a seguir esquematiza a estrutura da Atividade Orientadora de Ensino.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

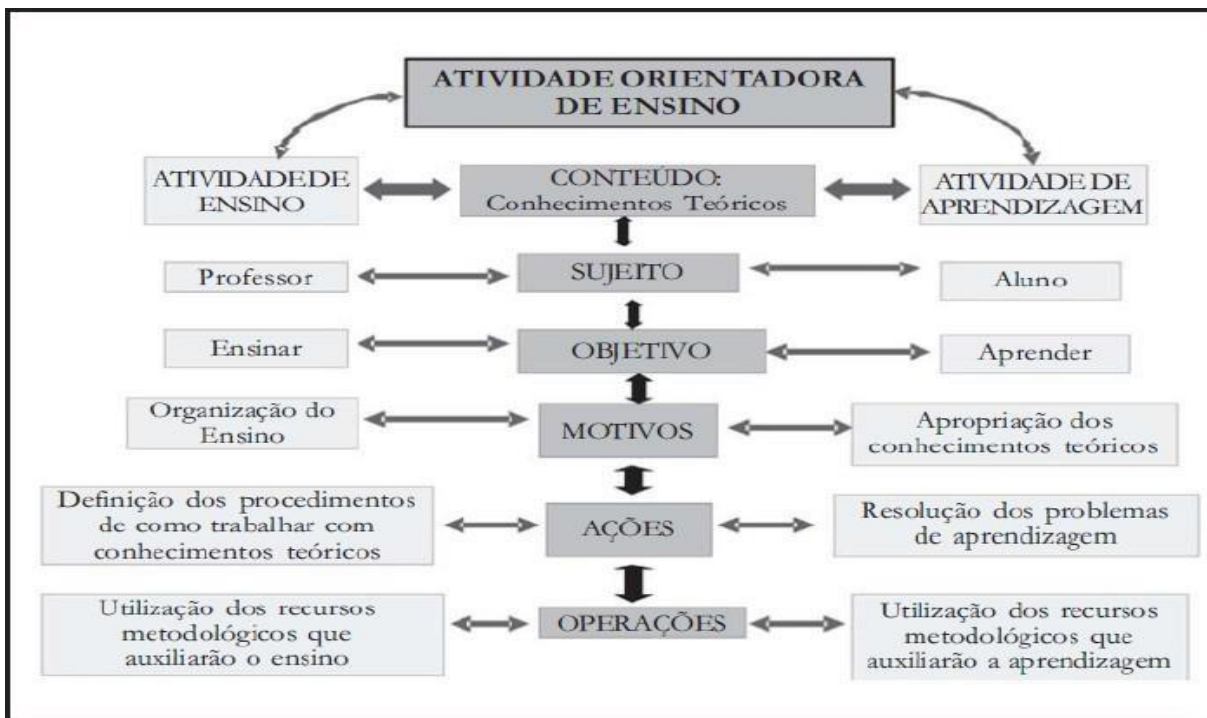


Figura 6: AOE: Relação entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem (proposta por Moraes (2008) extraída de MOURA, 2010, p. 98).

A AOE tem a função de orientar e mediar o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, as ações do professor precisam ser organizadas de modo a propiciar a aquisição dos conhecimentos e das experiências sociais da humanidade. É indubitável o quão vasta é a experiência da humanidade e seria impossível ensiná-la em sua plenitude a qualquer indivíduo. Dessa maneira, o mais importante “(...) é ensinar ao estudante um modo de ação **generalizada** de acesso, utilização e criação do conhecimento, o que se torna possível ao se considerar a formação do pensamento teórico” (MOURA, 2010, p. 98, grifo nosso).

Nesse sentido, parafraseando Moura (2010), é importante que a situação desencadeadora de aprendizagem, como denomina o autor, a ser desenvolvida com os estudantes contemple a gênese do conceito, ou seja, que revele o que levou a humanidade à criação daquele determinado conceito, quais foram os problemas e as



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

necessidades que surgiram e como, no movimento lógico-histórico os homens foram elaborando as soluções para os mesmos. A esse tipo de apropriação de conceitos, por meio da reprodução das necessidades sócio-históricas que levaram a humanidade à construção do mesmo, o autor recorre ao termo **história virtual do conceito**:

(...) proporciona ao estudante envolver-se na solução de um problema como se fosse parte de um coletivo que busca solucioná-lo, tendo como fim a satisfação de uma determinada necessidade, à semelhança do que pode ter acontecido em certo momento histórico da humanidade. (...) o significado de virtual é encontrado ao se apresentar um problema na situação desencadeadora de aprendizagem que possua todas as condições essenciais do conceito vivenciado historicamente pela humanidade (MOURA, 2010, p. 105).

O desafio que se encerra é compreender como as formas sociais das atividades humanas geram formas específicas de psiquismo e como a partir do mundo objetivo, concreto é possível a formação da subjetividade. Nesse tocante, Leontiev introduz o conceito de Atividade, o qual define como sendo “aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEV, 2001, p. 68).

O termo Atividade é traduzido do alemão *tagitkeit* e do russo *deyatel'nost*, sendo entendido segundo Tolman (1988) como:

Um conceito que conota a função do indivíduo em sua interação com o que o cerca. A Atividade psíquica é uma relação específica de um corpo vivo com o ambiente, media, regula, e controla as relações entre o organismo e o ambiente. A atividade psíquica é impelida por uma necessidade (...) (TOLMAN, 1988, p. 16).

A atividade tem como característica o motivo pelo qual o sujeito se dispõe a agir a partir de uma necessidade:

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve por assim dizer encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978b, p. 115).

O objeto e o motivo da Atividade não são idênticos, mas os mesmos devem guardar relações entre si, para que de fato o indivíduo possa estar em Atividade. As ações realizadoras da atividade são estimuladas pelo seu motivo. Leontiev (1978a, p. 84) apresenta um exemplo para ilustrar essa questão: um homem tem a necessidade de se alimentar e precisa realizar tal Atividade: aí está o seu motivo (ir em busca de alimento). “Mas para satisfazer sua necessidade de alimentar-se ele deve realizar ações, as quais não estão encaminhadas diretamente para obter tais alimentos” (LEONTIEV, 1978a). As ações são os processos que se realizam para atingir determinado resultado (objetivo consciente).

As formas pelas quais as ações são realizadas Leontiev (1978a) denomina como operações. Toda operação é resultado de uma transformação da ação. Para ilustrar a relação entre ações e operações pode-se pensar na Atividade de dirigir um automóvel: torna-se uma operação após a sequência das ações (dar partida no carro, soltar o freio de mão e engatar a primeira marcha, etc.) automatizarem-se. Externamente o fenômeno é tido como automático, mas internamente (no plano psíquico) já se tornou instrumento do pensar, ou seja, uma operação.

Leontiev (1978b) ressalta que a Atividade é entendida como um sistema e sendo assim, é mister que os elementos que a compõem (necessidade, objetivo, motivo, ações e operações) estejam em consonância para o perfeito funcionamento desse sistema como um todo. Além disso, sendo um sistema, esses elementos funcionam em conjunto, são interdependentes e se inter-relacionam. Há, então, certa mobilidade quando se assume a estrutura da Atividade enquanto um movimento dialético. E, portanto, não se aplica fragmentar a estrutura da mesma para estabelecer classificações estanques de suas entidades.

Refletindo sobre a prática pedagógica, são poucos os trabalhos escolares que proporcionam aos estudantes a construção e a assimilação do conhecimento, que



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

questionam, promovem a dúvida, instigam a procura por mais conhecimento, e os motivam no processo de aprendizagem. A função da educação escolar, criada para difundir o conhecimento científico, é a de proporcionar a compreensão do significado dos conceitos. Tal objetivo implica criar condições para que as gerações posteriores compreendam a necessidade humana que gerou a criação do conceito, bem como seu processo de desenvolvimento. Com isso o estudante se apropria dos conceitos e compreende que é herdeiro do conhecimento desenvolvido pelas gerações precedente (MOURA, 2010, pp. 65-66).

A AOE representa um elo entre o ensino do professor e a aprendizagem do estudante. Na AOE, tanto o professor quanto o estudante são sujeitos em Atividade, e nessa Atividade (no caso, a Atividade educativa) a finalidade é aproximar ambos os sujeitos de um determinado conhecimento, com relação à possibilidade de apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente. Ambos, professor e estudante são detentores de conhecimento, valores os quais estarão permeando as ações que possuem o objetivo de atingir um novo nível de conhecimento. Assim, ambos serão modificados no momento da realização da AOE, tanto professor quanto estudante, e nesse sentido, portanto, ambos (professor e estudante) alcançarão um conhecimento de qualidade nova.

A AOE possui, então, o caráter de **mediar** e **orientar** o processo de ensino e de aprendizagem (MOURA, 2010). A AOE permite que o fazer pedagógico vá para além do ensino em si, promove que a ação pedagógica seja dialógica, e não simplesmente mera aquisição automática de objetos de conhecimento. É notório que tanto professor quanto estudante assumem papéis fundamentais neste processo, descentralizando o ensino da figura do professore trazendo um papel mais ativo para as crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Ressalta-se que todas as decisões acerca do planejamento e da metodologia de ensino é uma decisão a ser tomada coletivamente pelos profissionais de cada unidade escolar, na produção do Projeto Pedagógico considerando que este documento “[...] inclui a proposta pedagógica e as intencionalidades, as possibilidades, os limites, as metas e as projeções em determinado tempo e espaço para aquela escola”. (inciso II do Art. 14 da Resolução Normativanº 02/2013 – CEE – MT, p. 3).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3.7 Avaliações para a Aprendizagem: Concepções, Funções, Instrumentos/Estratégias

A avaliação educacional, genericamente falando, tem múltiplas dimensões, sendo que o espaço pedagógico de sua atuação possibilita falar em: avaliação com foco na aprendizagem – avaliação de sala de aula, do cotidiano da sala de aula; avaliação da instituição no cumprimento de sua função social – avaliação institucional; avaliação de programas e projetos; avaliação de currículo; avaliação de sistemas de ensino – com vista a informar políticas educacionais (SOUSA, 2000; FREITAS, 2005).

Na última década, a avaliação educacional passou a ocupar lugar central nas políticas públicas de educação no Brasil. Do ponto de vista teórico, ampliou-se bastante o conjunto de referências sobre as ações, estratégias avaliativas, em todas as etapas de organização escolar do processo ensino e aprendizagem.

Nesse texto, a ênfase se dá à avaliação com vista à aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens. Ou seja, a avaliação objetiva, na perspectiva de Cardinet (1993), para facilitar a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, compete ao professor criar as condições para que as dificuldades dos educandos sejam ultrapassadas, o que implica também a avaliação do resultado de sua própria intervenção. Nessa perspectiva de ensino, a avaliação funciona como um guia da ação. Ela assume, portanto, a função, não mais de “aprovar” ou “reprovar” o educando, mas sim de ajudá-lo a identificar quais as competências/objetos de conhecimento/habilidades que ele já construiu satisfatoriamente e quais ainda precisa desenvolver.

A avaliação também é comparada a um sistema de comunicação, a um diálogo entre professor e educandos, por meio da sistematização das informações recolhidas, de cunho investigativo (CARDINET, 1993; FREIRE, 1996). Entende-se que, assim concebida, a avaliação tem um caráter interativo, a partir da interpretação dos dados por ela fornecidos. Nesse mesmo ponto de vista, concebe-se a avaliação como:

todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

informação, mais ou menos participado e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações (FERNANDES, 2005, p.16).

Uma das perspectivas da concepção e da prática avaliativa trazida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996, em seu art. 23, pressupõe a lógica de inclusão, a qual situa a defesa de uma avaliação inclusiva no âmbito de um horizonte de expectativas mais amplo: a democratização do acesso ao conhecimento e a constituição de uma *práxis* educativa libertadora (FREITAS, 2005, CARVALHO, 2014).

Nesse cenário, as práticas de uma avaliação inclusiva respeitam as diferenças, criam mecanismos de apoio à aprendizagem e comprometem-se com a reflexão crítica e permanente sobre o cotidiano escolar. Assim sendo, a avaliação consiste em responsabilidade coletiva e orienta-se no sentido da transformação das condições que naturalizam o fracasso escolar, a partir do pressuposto de que todos têm condições de aprender e dar continuidade à sua trajetória escolar (CARVALHO, 2014).

Avaliação inclusiva tem como finalidade: compreender o que os alunos já sabem e o que precisam aprender; que os professores programem intervenções; garantam as aprendizagens; redefinam o planejamento; favoreçam a aprendizagem e redirecionem a prática na sala de aula. Dessa forma, a avaliação para aprendizagem deve servir para orientar e regular a prática pedagógica, colocando-se a serviço das aprendizagens.

Nessa percepção, avaliar é, portanto, o exercício de um olhar sensível, de uma escuta atenta e cuidadosa do outro, é um ato de “amorosidade”, apropriando-se das palavras de Paulo Freire. Consiste, ainda, numa perspectiva de avaliação como um ato de inclusão.

Em todas as etapas de ensino, faz-se necessário o emprego das diferentes funções da avaliação como meio de reprogramar as ações pedagógicas. Considera-se de fundamental importância a avaliação em suas diferentes funções:

3.7.1 Função Diagnóstica da Avaliação



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Uma avaliação diagnóstica de forma genérica se justifica sempre que se pretende identificar um ponto de partida, quer no tocante à caracterização da comunidade na qual a escola está inserida ou às características da turma e das crianças/adolescentes/jovens, quer em relação aos conhecimentos que estes possuem sobre assuntos relacionados com as competências/objetos de conhecimento/habilidades (CORTESÃO, 2002).

Uma das razões do mérito atribuído à função diagnóstica ou inicial da avaliação é que ela proporciona informações acerca das competências/habilidades das crianças, adolescentes e jovens/objetos do conhecimento ou Campos de Experiências antes de se iniciar um processo de ensino-aprendizagem (MIRAS e SOLÉ, 1996; BLOOM, HASTINGS e MADDAUS, 1971).

Como se pode verificar, esse tipo de avaliação pode ser extremamente relevante por fornecer ao professor elementos que lhe possibilitarão adequar o tipo de trabalho a desenvolver, tendo em vista as características e os conhecimentos dos estudantes com os quais irá trabalhar. Também é relevante por permitir que competências dos estudantes sejam identificadas ainda no início de uma fase de trabalho e, assim, atenda-se ao ritmo de cada um. (HADJI, 1994; SACRISTÁN, 1998).

Note-se, ademais, que a avaliação diagnóstica não ocorre em períodos pré-determinados, podendo ser realizada no início do ano letivo, no início de uma unidade de ensino e sempre que se pretenda introduzir nova aprendizagem e se considere necessário proceder a uma avaliação desse tipo. Em suma, tal avaliação deve dar indicações que permitam prever a evolução de um objeto avaliado, ao fornecer informação no sentido de orientar o processo formativo.

A exemplo, no sistema estadual Mato-Grossense, tem-se aplicado o Avalia MT, que consiste numa avaliação externa, com função diagnóstica, aplicada nos 4º e 8º anos do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio. Essa avaliação tem como princípio direcionador a Taxonomia de Bloom e seu objetivo é resultar em ações no espaço escolar que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, ou seja, os resultados devem ser usados para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3.7.2 Função Formativa da Avaliação

Ao referir-se à função formativa da avaliação, entende-se como uma atividade contínua, progressiva, sistemática, flexível, orientadora da atividade educativa, ao respeitar o ritmo individual de cada estudante. A propósito do assunto, veja Perrenoud (1999), Fernandes (2005) Allal (1986) e Cardinet (1986).

Tal avaliação consiste em uma prática educativa comprometida com a aprendizagem significativa de todos os estudantes. Ao educador, compete buscar o aperfeiçoamento da sua prática, ou seja, a capacidade de ação-reflexão-ação, caracterizada como um processo de interpretação e intervenção sobre o desenvolvimento do ensino- aprendizagem.

Nesse contexto, o feedback fornecido aos estudantes é um dos contributos para melhorar sua motivação e autoestima, levando, assim, à melhoria da aprendizagem. O feedback constitui- se na própria essência da avaliação formativa. Esta é a função da avaliação em que a preocupação central reside na recolha de dados para a reorientação das aprendizagens não desenvolvidas (e de aspectos a melhorar), bem como do trabalho docente, por apontar falhas do mesmo. Por isso, pode-se concordar com Cortesão e Torres (1993), que descrevem esse tipo de avaliação como sendo uma “bússola orientadora” do processo ensino-aprendizagem (CORTESÃO, 2002, p.39).

Destaca-se que essa avaliação direciona-se para um processo de investigação contínua e dinâmica da avaliação pedagógica como um todo. É necessário, portanto, construir uma nova cultura de avaliação, uma nova prática pedagógica comprometida com a inclusão, com o respeito ao tempo de aprendizagem.

3.7.3 Função Somativa da Avaliação

É esta a função que tem maior tradição nas práticas avaliativas e também a que se projeta para o exterior, refletindo em boletins de notas, relatórios e pareceres. Isso porque a comunidade educativa reclama, com maior ênfase os pais, por avaliações em sua



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

função somativa, em finais de processo.

A concepção de avaliação somativa tem se alterado ao longo do tempo, o que impede que se considere um sentido universal para a mesma. Atualmente, esta função pretende representar um sumário de resultados obtidos numa situação educativa e ocupa momentos específicos, ao fim de uma fase, de um ciclo, de um ano, de um período letivo ou de uma unidade de ensino. Consiste, pois, no balanço das aprendizagens depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem (CARDINET, 1986; CORTESÃO, 2002; HADJI, 1994; SÁCRISTÁN, 1998).

Trata-se, portanto, de uma avaliação que mede os resultados de aprendizagem e os revela publicamente, assumindo uma expressão quantitativa ou qualitativa: pela atribuição de notas, mas também por certas expressões utilizadas pelo professor — “excelente”, “bom” ou “regular” — assinaladas no final de um trabalho ou de um período de ensino-aprendizagem, objetivando comunicar, ao estudante e aos pais, os resultados conseguidos (CORTESÃO, 2002; LEITE e FERNANDES, 2002; FERREIRA, 2007).

Assim, embora culturalmente se atribua a essa avaliação somente a função de classificação é preciso reconstruir essa cultura, pois ela deve ser concebida como parte do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo, ao realizar uma avaliação somativa, deve estar atrelado à reflexão sobre a compreensão e o desenvolvimento do planejamento e da aprendizagem dos estudantes, de modo a identificar os obstáculos que impedem o seu desenvolvimento, bem como, quais mediações pedagógicas trazem maiores sucessos, de forma que estas possam ser ajustadas para atender às necessidades deles e os tornar estudantes cada vez mais proativos (VICKERY, 2016).

Nesse ponto, vale salientar que as diferentes funções de avaliação, a saber: a diagnóstica, a formativa e a somativa não se excluem entre si. Nessa concepção, a avaliação somativa pode desempenhar um importante papel formativo, não devendo ser entendida, exclusivamente, como uma avaliação final. Logo, considerar de forma dicotômica a avaliação formativa e a somativa, valorizando a primeira e censurando a segunda, não tem sentido pedagógico: ambas podem e devem ser formadoras.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3.7.4 O Uso da Avaliação

Alguns estudos como o do Grupo de Reforma da Avaliação (ASSESSMENT REFORM GROUP, 2002 *apud* VICKERY, 2016) têm investido em pesquisas de como pensar o processo de avaliação em prol das aprendizagens, de maneira a incentivar as crianças, adolescentes, jovens e adultos a planejar situações de avaliação que favoreçam a aprendizagem ao mesmo tempo, os tornem participantes ativos de sua aprendizagem.

A avaliação pode se apresentar como uma ferramenta de poder para motivar as aprendizagens significativas dos estudantes, no entanto se má utilizada apenas para classificar pode trazer resultados frustrantes para sua vida pessoal e acadêmica. Para alcançar efeitos positivos alguns fatores são essenciais:

- A meta da avaliação – quando ela visa ao desenvolvimento de alunos individuais e quando é executada para atender exigências da responsabilização?
- Sua posição filosófica – a maneira pela qual você se envolve com a avaliação e avaloriza.
- O processo – os procedimentos que são realizados para obter uma avaliação da aprendizagem e a ação que resulta da análise dessa avaliação.
- A perspectiva do aluno – as crianças reconhecem os benefícios para o seu desenvolvimento? (VICKERY, 2016, p. 108).

Os estudantes precisam ser motivados a participar ativamente do processo de avaliação desde o seu planejamento, para que possam compreender seu processo de desenvolvimento na aprendizagem. O papel do professor nessa tarefa é primordial, para que eles demonstrem o que aprenderam e do que são capazes e, para além disso, para que encarem seus erros como possibilidades de se envolverem mais nas situações de aprendizagem para continuar aprendendo. Se os estudantes não sabem por que e para que são avaliados, que sentido tem essa ação em suas vidas?

Para tanto, a Agência de Qualificação e Currículo lista 10 princípios indispensáveis para uma avaliação que se pretende em prol das aprendizagens:

1. Faz parte do planejamento eficaz;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

2. Concentra-se em como as crianças aprendem;
3. É fundamental para a prática em sala de aula;
4. É essencial como habilidade profissional;
5. Exerce impacto emocional;
6. Afeta a motivação do aluno;
7. Promove o comprometimento com os objetivos da aprendizagens e os critérios de avaliação;
8. Ajuda os alunos a saber como melhorar;
9. Incentiva a autoavaliação; e
10. Reconhece todos os sucessos alcançados (ASSESSMENT REFORM GROUP, 2006 apud VICKERY, 2016, p. 110).

A todo momento observa-se a importância de se apoiar os estudantes nos processos de avaliação. Essa necessidade não é menos importante quando se fala no aspecto emocional, uma competência também a ser construída, em prol das aprendizagens. Atualmente, é inquestionável que a avaliação seja encarada em perspectiva mais ampla, englobando todos os elementos do processo de ensino e aprendizagem, com ênfase no acompanhamento e desenvolvimento integral dos educandos. Desse modo, apresentam-se algumas estratégias de avaliação que permitem construir, de forma consciente, uma visão holística dos alunos.

Há uma diversidade de opções de estratégias/ instrumentos avaliativos, todavia escolhemos apenas quatro: o portfólio (mais específico para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), a observação, a autoavaliação e o teste em duas fases. Alerta-se que as estratégias/ instrumentos são fundamentais, mas não suficientes para esse processo. Ou seja, nenhuma estratégia é, por si só, capaz de responder às exigências educacionais. Todas têm potencialidades e limitações.

Nesse sentido, preconiza-se, nesse texto, a necessidade do uso de várias estratégias/instrumentos de avaliação, não defendendo o emprego exclusivo de nenhuma delas, mas que, para além dos citados, outras possam ser utilizadas.

Defende-se, assim, que as mesmas estejam a serviço da melhoria das



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

aprendizagens dos alunos.

a) Portfólio

O desenvolvimento social e a investigação educacional afastaram o contexto da educação dos modelos tradicionais de transmissão do saber e mudaram os papéis dos professores e alunos, os quais passaram a partilhar a responsabilidade pela aquisição, construção e reconstrução do conhecimento, atribuindo, então, responsabilidade ao estudante. É nessa perspectiva que Paulo Freire afirma a necessidade de os discentes participarem de seu processo de avaliação, ou seja, “o ideal é que cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação”. (FREIRE, 1996).

Enquanto estratégia, o portfólio pode servir a diferentes propósitos: no processo de construção, contribui para a aprendizagem, desenvolvida através da autoavaliação; no feedback, pela reflexão sobre o que se aprendeu e como se aprendeu e na identificação dos pontos fortes e fracos que necessitam de desenvolvimento (SANTOS E PINTO, 2006).

Para Shore e Grace (2001), as crianças que desenvolvem o hábito de refletir sobre suas experiências aprendem a definir objetivos de aprendizagens por si mesmas.

O portfólio é útil para a melhoria das ações do educando e também as do professor. Através dele, o docente verifica o que o estudante é capaz de realizar, como evoluiu sua escrita, quais tentativas fez para elaborar um texto, seus progressos com relação às regras gramaticais e à elaboração de diferentes gêneros textuais, conhecimento da sua trajetória e de sua aprendizagem, bem como de seus sentimentos, formas de expressão, expectativas e visões de mundo.

b) Observação

A observação faz parte do nosso dia a dia, pois observar é pensar sobre a presença de um determinado objeto, ação, o que implica olhar atentamente para ele, exigindo o aperfeiçoamento da nossa percepção.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Considera-se esta estratégia de suma importância ao desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação nas diferentes etapas do ensino na educação básica, por permitir acompanhar a evolução dos educandos.

Hadji (2001) fala da magnitude de o professor agir, observando e interpretando, de forma pertinente, os dados por meio das atividades, questionamentos, atitudes e dificuldades que as crianças/adolescentes/jovens apresentam no processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, ele deve estar sempre atento ao que ocorre em sala de aula e até fora dela, a saber: nas atividades recreativas, no laboratório de informática, na biblioteca. Por meio da observação, o docente consegue verificar o porquê da não participação de algum aluno, perceber que não é por desinteresse, mas por apresentar determinado problema que pode ser de ordem física, emocional e/ou social.

Pode-se, assim, afirmar que consiste em elemento fundamental no processo de avaliação para as aprendizagens, pois fornece informações referentes à área cognitiva, afetiva e psicomotora do educando.

A avaliação, com essa ênfase, permite também que as crianças/adolescentes/jovens acompanhem suas conquistas, avanços, dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de desenvolvimento. Constitui-se, também, em uma estratégia para que, a partir desta, a instituição possa estabelecer as prioridades para o trabalho educativo, intensificar os pontos que necessitam maior atenção e reorientar a prática educativa.

Selltiz et al. (1967) referem-se a quatro importantes questões que devem ser consideradas quando da observação por parte dos pesquisadores ao realizarem sua investigação (VIANNA, 2007). Entende-se que o professor também poderia usar esses mesmos procedimentos em sala de aula: a) o que deve ser efetivamente observado? b) como proceder para efetuar o registro da observação? c) quais os procedimentos utilizar para garantir a validade das observações? (VIANNA, 2007).

c) Autoavaliação

Esse é um instrumento capaz de conduzir o estudante à modalidade de autoconhecimento, ou, como diz Dom Quixote, “por os olhos em quem tu és; procura conhecer-te a ti mesmo”, permitindo ao educando avaliar desempenhos e atitudes. Essa



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

postura possibilita conduzi-lo a uma forma de apreciação que se põe em prática a vida inteira e pode conter estratégias cognitivas que possibilitarão ao aluno sua autorregulação no desenvolvimento de competências.

Essa estratégia admite às crianças, aos adolescentes e aos jovens, o conhecimento do que deverão aprender, para que e por que. Isso induz o educando a envolver-se com responsabilidade em seu processo de aprendizagem, por imprimir significado ao que faz (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

No entanto, é preciso que o estudante faça representação do que deverá construir, o que se espera em cada uma das atividades, os resultados que deverá alcançar e, sobretudo, as razões para tais ações. Para isso, é necessário que o professor explicita quais competências/objetos de conhecimentos/habilidades deverão ser alcançados, sua intencionalidade e os critérios de avaliação.

Imprescindível ainda que acredite no estudante e ofereça condições favoráveis à aprendizagem, pois, só assim, ele se sentirá seguro e confiante para a realização das atividades a serem desenvolvidas.

d) O teste em duas fases

Como o próprio nome indica, esse teste é realizado em duas fases: a primeira, na sala de aula, em tempo limitado e a segunda, fora da sala de aula. A estratégia em pauta foi inspirada nas ideias de Van der Blij (PINTO e SANTOS, 2006).

Na primeira fase, o teste é resolvido pelos estudantes em sala de aula, com uso ou não de consulta. O educando é livre para escolher as questões que achar conveniente, sendo incentivado a responder a todas elas, mesmo que de forma menos aprofundada. O desejável é que a primeira metade do teste apresente perguntas de curtas respostas e a segunda, de desenvolvimento ou de ensaio.

Após essa atividade, o professor recolhe os testes, comenta as respostas dadas pelo estudante na primeira fase e faz anotações sobre a qualidade do trabalho realizado. A seguir, são devolvidos os testes para dar início à segunda fase. Os discentes, de posse das informações registradas na referida estratégia de avaliação e do feedback dado pelo professor, voltam a trabalhar no teste, de forma autônoma, num período de tempo



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

previamente estabelecido.

Em seguida, o estudante entrega novamente o teste/atividade para o docente. Cabe a ele decidir em quais questões vai voltar a trabalhar, podendo fundamentar a sua opção frente aos comentários elaborados pelo professor.

Concluídas as duas fases, é possível a este último dar o seu parecer, que recairá sobre três aspectos: “a) a qualidade da primeira fase; b) a qualidade da segunda fase e c) evolução do aluno” (PINTO e SANTOS, 2006, p.132).

No entanto, além dessas facetas, outra se sobrepõe às demais, pela importância que apresenta: “desenvolver um teste em duas fases pressupõe encarar, sobretudo, a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem” (PINTO e SANTOS, 2006, p.140), devendo ser desenvolvida num clima de ajuda, respeito e confiança mútua, considerando o feedback de fundamental relevância para as crianças, adolescentes e jovens acerca de seus avanços.

É com a frase de Demo (1999): “A avaliação só faz sentido se favorecer a aprendizagem” que defendemos a posição com relação às estratégias/instrumentos de avaliação: de que servem se não estiverem a serviço da aprendizagem?

Para que cumpram suas funções, as estratégias devem ser aceitas pelo professor como ferramentas fundamentais na coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos, para a tomada de decisões acerca do desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens, e para implantação/implementação de políticas educacionais.

Para além dos estudantes, dos professores e da escola o feedback do processo de avaliação com os pais pode ser motivador poderoso para o desenvolvimento dos estudantes. Promover a participação proativa dos pais e responsáveis por meio do diálogo, de comunicação diversa entre a escola e a família, por meio de debates, onde os próprios estudantes podem apresentar o desenvolvimento de sua aprendizagem, ou ainda, apresentarem juntos o planejamento de suas metas, em que pontos elas foram alcançadas e em que precisam ser focados os esforços para as próximas etapas de ensino. Esse exercício de compartilhar informações com parceiros de trabalho e pais pode contribuir para aumentar o interesse pelo trabalho colaborativo e pela participação e acompanhamento do desenvolvimento dos filhos na escola.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3.7.5. Avaliação Formativa do Processo de Aprendizagem Ativa no Contexto da Taxonomia de Bloom

As características mencionadas nas dez competências gerais destacadas pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 06-07) que envolvem o trabalho com o desenvolvimento humano, destacadas no *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso*, contemplam os quatro pilares da educação sugeridos por Delors (2006) no *Relatório Jacques Delors*, concluído em setembro de 1996, para a UNESCO. Nele, os quatro pilares são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser; e os domínios cognitivos, psicomotores e afetivos da taxonomia de Bloom (1983) estão neles incluídos, reafirmando a importante relevância destes domínios para a melhoria da qualidade da educação.

Zabala (1998) afirma que há tempos já se propõem por meio de reformas educacionais em diferentes países e grupos de educadores, formas de entender a avaliação que não sejam limitadas nos resultados obtidos pelos estudantes. Esse mesmo autor ainda diz que, se a formação integral do estudante é o principal propósito do ensino, é necessário levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que provam as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social.

Segundo Bloom e seus colaboradores, existem duas vantagens de se utilizar a taxonomia no contexto educacional: proporcionar apoio para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diversificadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de apropriação do conhecimento; e a de estimular os professores a auxiliarem os estudantes de uma forma estruturada para que adquiram conhecimentos específicos do conteúdo estudado e, posteriormente, consigam dominar os conteúdos de maior complexidade. Isso significa que para adquirir uma nova habilidade pertencente ao nível seguinte, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior (FERRAZ e BELHOT, 2010).

Dentro da taxonomia de Bloom et al. (1983), foram estabelecidos três domínios para a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

classificação dos objetivos educacionais: cognitivos, psicomotores e afetivos, os quais estão descritos a seguir:

- **Domínio cognitivo** - inclui objetivos que exigem a recordação, memorização ou a reprodução de algum conteúdo que foi aprendido, conexão com idéias, métodos ou procedimentos previamente aprendidos. Esse domínio é uma representação de seis categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. No entanto, a literatura sobre a taxonomia de Bloom, bem como suas categorias e subcategorias, em relação ao domínio cognitivo, no decorrer dos anos passou por algumas revisões conforme reportado por Krathwohl (2002). Sendo assim, as seis categorias permaneceram as mesmas, porém, para uma melhor clareza de seus significados e objetivos educacionais, foram renomeadas para os verbos: *Lembrar, Entender, Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar*.
- **Domínio psicomotor** - envolve objetivos que enfatizam alguma habilidade muscular ou motora, a manipulação de materiais e objetos e outros atos que demonstrem coordenação neuromuscular.
- **Domínio afetivo** - inclui objetivos que requerem uma tonalidade de sentimento, expressões de emoção, aceitação, rejeição, dúvidas, decisões, estão ligados a atitudes e expressões humanas.

Os três domínios mencionados podem ser expressos como conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de acordo com (ZABALA, 1998). Racionalizando o ensino-aprendizagem por competências, entendemos que a Taxionomia de Bloom, conforme descrita no transcorrer desse texto e do presente documento, pode ser uma valiosa ferramenta na elaboração de instrumentos avaliativos por competência. Nessa perspectiva é importante reportar, em nível de exemplo, que Araújo *et al.* (2016) propôs como um dos instrumentos de avaliação da aprendizagem uma grade de observação (GO), composta por itens referentes aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. O referido instrumento possibilitou o registro das informações sobre o desempenho dos estudantes, pois permitiu ao professor diagnosticar os problemas durante o percurso da aprendizagem e, além disso, viabilizou também a elaboração de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

estratégias de intervenções imediatas, no sentido de orientar os estudantes à melhoria no desempenho dos conteúdos conceituais, além de favorecer a avaliação da aquisição dos domínios procedimentais e atitudinais. Dessa forma, por meio da GO tornou-se possível o acompanhamento dos estudantes. Por outro lado, a GO viabilizou também a estruturação de um processo de avaliação formativa.

Convém salientar que Araújo *et al.*, (2016) destaca que o instrumento de avaliação GO também poderá ser adaptado ou reformulado para outras modalidades de ensino, conforme os objetivos educacionais da instituição. Nesse contexto, devemos destacar que não é o objetivo do presente documento em estabelecer que os professores elaborem GO como ferramenta para avaliar os estudantes, mas que tenham a percepção de que é viável articular aspectos da taxonomia de Bloom para a realização de um processo formativo de avaliação. Além disso, convém salientar que o nível de complexidade do instrumento avaliativo que será utilizado pelo professor está no escopo da sua autonomia profissional

Nesse sentido, Pacheco (1994) reforça que a avaliação formativa proporciona uma avaliação qualitativa do processo de aprendizagem dos alunos e fornece *feedback* para a sua regulação, permitindo identificar os erros e realizar correções. É uma modalidade de avaliação que tem a função de melhorar, orientar e regular a aprendizagem dos estudantes. Considera-se também que a avaliação formativa é uma prática que integra o princípio da avaliação contínua, expressando-se em termos qualitativos e deve ocorrer antes da avaliação somativa. Esse mesmo autor esclarece os objetivos da avaliação formativa:

(...) uma avaliação diferenciada tanto nos ritmos de aprendizagem de cada aluno como nos seus diferentes domínios, fazendo com que os objetivos não sejam unicamente comportamentais, mas também de expressão ou baseados na experiência ou ainda no processo. Assim, a atenção avaliativa do professor direcionar-se à para os diferentes domínios da aprendizagem dos alunos (cognitivo, afetivo e motor). (PACHECO, 1994, p. 128).

Dessa forma, a avaliação é um processo de obtenção de informações sobre a aprendizagem dos alunos no decorrer do ano letivo, capaz de subsidiar a melhoria da



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

qualidade do ensino. E que, logo após esse processo atribui-se um *valor (nota)*, conforme um conjunto de critérios previamente definidos pela instituição escolar.

No contexto do presente documento, vale frisar que para se chegar ao objetivo da aprendizagem para competência, os estudantes precisam ser capazes de distinguir, classificar e relacionar pressupostos, elaborar hipóteses, juntar elementos para formar um todo coerente e funcional, integrando e combinando ideias (OLIVEIRA et al., 2015).

Portanto, desenvolver competências faz da avaliação mais um dos momentos de desenvolvimento de conhecimentos do processo de aprendizagem. Sendo assim, a avaliação pensada a partir de uma perspectiva de aprendizagem ativa viabiliza a qualificação integral do estudante, propiciando que esse possa exercer sua cidadania como um cidadão competente, capaz de tomar decisões e resolver problemas simples ou complexos do cotidiano.

4. AS DIVERSIDADES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste tópico, apresentamos diretrizes relativas às diversidades educacionais na educação básica, a serem contempladas tanto no currículo de escolas específicas quanto no currículo de escolas urbanas de ensino regular.

4.1 A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica

Ao serem consideradas as questões da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entende-se como oportuna a construção de um espaço reflexivo, de modo a dar visibilidade ao trabalho com as diferenças, valorizando a diversidade, sustentada em princípios éticos, políticos e estéticos, traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como, pela BNCC, avançando de forma sistemática na direção da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Desse modo, a educação inclusiva deixa de ser uma possibilidade e passa fazer



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

parte da rotina educacional do nosso estado, uma vez que implica repensar a escola em seu papel educacional e social, no sentido de assegurar a todos os estudantes, o direito ao desenvolvimento de competências que lhe assegurem o direito de aprender.

Em conformidade com os textos legais, o princípio básico que orienta a Educação Especial na perspectiva inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Esse conceito é a base de sustentação de **uma só escola para todos**. Além de trabalhar o conhecimento de forma sistematizada, a escola deve objetivar processos de aprendizagem de acordo com as necessidades básicas de cada estudante.

Nesse sentido, a Educação Especial, conforme definida pelos dispositivos legais pertinentes, é uma modalidade educativa configuradora de proposta pedagógica que hospeda concepções, formas de exequibilidade e serviços especializados, institucional e operacionalmente estruturados, assentados para apoiar, complementar e suplementar o processo de educação escolar e o itinerário formativo, em nível ascendente, de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse conceito envolve o princípio democrático de **educação para todos, inserida na transversalidade das diferentes etapas e modalidades da educação escolar**. Desse modo, estamos diante de uma noção que ultrapassa o conceito de escola especial.

Para essas tarefas, os professores devem buscar formação, de maneira permanente, objetivando atuar na perspectiva de uma sala de aula que já não foca a deficiência do estudante, mas o tipo de mediação pedagógica, resposta educativa e de recursos e apoios que a escola disponibiliza para que este estudante obtenha sucesso escolar.

A resposta para a internalização curricular pelo educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação está nas formas e nas condições de aprendizagem que lhe são oferecidas. De partida, convém atentar para o fato de que estudantes com deficiência visual, auditiva ou física detêm, em princípio, todas as condições para o acompanhamento dos colegas de turma. Esse não é o caso daqueles com deficiência intelectual, paralisia cerebral, autismo e situações



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

cognitivas diferenciadas, que necessitam, de fato, de um plano de ensino com configuração específica, com objetivos e organização didáticos diferenciados. Aspectos que, igualmente, devem ser considerados no caso de estudantes com altas habilidades. Na direção ora indicada, uma possibilidade se impõe que é o avanço no fortalecimento de um processo diferenciado de ensino-aprendizagem com foco na progressão escolar dos alunos.

De fato, o princípio da aprendizagem diferenciada, decisivo nas práticas escolares inclusivas, não deve caminhar para uma categorização dos estudantes. A questão aqui é de natureza totalmente diversa. Tem a ver, sob o ponto de vista pedagógico, com currículo e, sob o ponto de vista da gestão escolar, com procedimentos. Mas o currículo definido não impede sua execução com suficiente flexibilidade para que se adequem aos estudantes na conformação de suas necessidades. Quanto aos procedimentos, a escola, em sua estrutura organizacional, deve permitir que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação, possam participar maximamente dos ambientes escolares regulares.

Como aponta Coll (1995, p. 301) “(...) é importante que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação participem de uma programação tão normal quanto possível e tão específica quanto suas necessidades requeiram”. E acrescenta que essa disposição institucional implica em “(...) dispor de procedimentos e modelos de adequação individualizada do currículo que sirvam para assegurar este difícil e imprescindível equilíbrio”.

No currículo da educação inclusiva e de uma só escola para todos, o professor da Educação Especial são todos os professores no sentido de que os docentes das classes regulares devem estar preparados para atender e acompanhar os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação e ajudá-los a construir uma autoimagem positiva, uma visão de mundo real e se aceitar como diferente.

Nesse rumo, a proposta pedagógica da escola, base de referência dos contornos da prática escolar, deve identificar, no currículo em ação, um instrumento (recurso operativo) para o desenvolvimento dos estudantes.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Para tanto, a escola trabalha com um planejamento situacional, envolvendo aspectos relevantes, dentre os quais cabe destacar: atitude permeável à diversificação e à flexibilização dos processos de ensino; adoção de currículos abertos e de ofertas curriculares múltiplas em sua execução, em substituição a estruturas curriculares uniformes, homogeneizantes e inflexíveis; inclusão, em todas as escolas e sempre que necessário, de professores especializados, de variados serviços de apoio e de outros não-convencionais, indispensáveis à viabilização do processo educacional inclusivo.

Em síntese, como destaca Peter Mittler (2003, p. 183), é necessário “preparar todos os professores para ensinar a todos os alunos”. Mais do que isso, desenvolver todos da escola para que possam ajudar no desenvolvimento de todos que estão na sala de aula. Esses objetivos estão calçados pelos princípios fundamentais da dignidade da pessoa humana, da busca da Identidade e do exercício da cidadania. Obviamente, a Educação Especial busca realizar seus objetivos por meio de campos metodológicos e práticas pedagógicas especiais, explicitadas em alternativas de atendimentos diferenciados e recursos humanos devidamente especializados.

Esses meios de operacionalização do acesso ao currículo escolar devem servir de parâmetro de referência para o planejamento das atividades docentes e representam ajustes tênues da sala de aula. Rebatem, também, no quadro de competências e habilidades a serem desenvolvidas, bem como nos aspectos de tempos e espaços de aprendizagem e nos procedimentos de avaliação. Há uma certa convergência de entendimento quanto ao estudante da Educação Especial. A literatura especializada o define de forma mais ou menos consensual, embora seja possível vislumbrar, aqui e ali, percepções com tendências a ressaltar alguns traços prevaletentes. Dentro dessa ampla e convergente compreensão, esse estudante tem sido definido como detentor de mais de uma das seguintes características:

- Dificuldades acentuadas e duradouras de aprendizagem;
- Limitações significativas no processo de seu desenvolvimento intelectual, com reflexos diretos ou indiretos no comportamento diário e no sequenciamento permanente das atividades curriculares programadas intensiva e extensivamente;
- Dificuldades ou limitações podem ser de gênese orgânica ou, ainda, podem estar vinculadas a condições existenciais sob a forma de disfunções, restrições ou deficiências



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

mais expressivas;

- Limitações comunicacionais;
- Necessidade de uso de formas de sinalização diversas dos demais estudantes, com exigência de apoio em linguagens e códigos correspondentes;
- Alta capacidade de domínio de componentes de aprendizagem, expressa no encurtamento do tempo para a apropriação de conceitos, procedimentos, e para o desenvolvimento de habilidades e atitudes resolutivas, bem como na captura performática de espaços múltiplos de campos de conhecimento.

Em qualquer tempo, o estudante da Educação Especial, ingressante no processo de escolarização contará com o apoio do Serviço Educacional Especializado, de modo a dar suporte na avaliação de suas condições cognitivas e de domínio dos conhecimentos curriculares como requisito para a definição de sua situacionalidade no nível de ensino e a sua fase no ciclo.

No Sistema de Ensino de Mato Grosso, os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação contam, adicionalmente, com formas de complementação ou suplementação ao processo de escolarização com duas plataformas de atendimento. São elas:

- **Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado:** são desenvolvidos em Classes Comuns; Salas de Recursos Multifuncionais;
- **Os Serviços Especializados:** são desenvolvidos em Escolas Especializadas e em Escolas Especializadas Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem fins lucrativos. Esses serviços possuem amplitude crescente, ficando sua configuração na dependência da disponibilidade de recursos institucionais, humanos, materiais e simbólicos em nível dos respectivos contextos;
- **Classe Comum:** espaço da escola regular, organizado para acolher todos os estudantes e, dessa forma, ensinar a convivência entre aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e os demais;
- **Salas de Recursos Multifuncionais:** espaço flexível de aprendizagem, constituído por equipe multiprofissional e estruturado com duplo objetivo: realizar complementações, quando se tratar de atividades extensivas do currículo, ou operar suplementações, quando se tratar de atividades para o preenchimento de lacunas na aprendizagem.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Embora as instituições educacionais trabalhem com diferentes abordagens epistemológicas, a LDB, art. 3º, inciso III, denomina como pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no campo da Educação Especial e recomenda um olhar cuidadoso nos pontos de vista gnosiológicos de Piaget e Vygotsky.

As contribuições desses pensadores são marcantes tanto no aspecto dos alinhamentos teóricos, quanto no que tange à fundamentação das práxis pedagógica. A interlocução dialógica das ideias desses autores ajudará escolas e professores a construir rotas de inclusão social e escolar com maior visibilidade.

O destaque das conexões profundas entre a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva é a extraordinária contribuição do pensamento de Vygotsky. Sobretudo, na formulação de intervenções psicopedagógicas no interior de um projeto de educação inclusiva e, portanto, de inserção de estudantes da Educação Especial, assim considerados historicamente, nas escolas regulares e nas salas de aula comuns.

Com as contribuições de Piaget e Vygotsky, é possível construir uma linha de fundamentação teórica no campo das práticas pedagógicas inclusivas. Sobretudo, é possível potencializar as mediações adequadas, para a viabilização de uma Educação Especial não divorciada da ideia de UMA SÓ ESCOLA PARA TODOS. Colocadas essas premissas, cabe ressituar a posição da Educação Especial, agora, na moldura da educação inclusiva, e ressaltar a transversalidade da modalidade. Trata-se, portanto, de uma construção de escolaridade que caminha em sentido vertical quando potencializada nas finalidades e no corpo de objetivos e no currículo de cada nível de ensino e, em sentido horizontal, quando reforçada no corpo de metodologias e práticas pedagógicas no âmbito da própria modalidade educativa.

Essa constatação sinaliza a significativa evolução legal, conceitual e pedagógica por que passa a Educação Especial. De fato, deixa de ser enxergada como um subsistema congelada organização de um tipo de educação e passa a assumir uma compreensão sócio-educativa dinâmica, apoiada na concepção inclusivista de uma só escola para todos.

A escola de Educação Básica é o ambiente institucional próprio que a sociedade criou. No processo de evolução humana, o indivíduo recebe informações sistematizadas, para reelaborá-las sob a forma de conhecimento e convertê-las em habilidades para



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ampliação de comunicação, produção de objetos, bens e serviços. Tudo isso leva à formação de atitudes, valores e à construção cultural. A Educação Básica é, portanto, o alicerce para a construção do saber organizado, no quadro de uma organização do conhecimento.

O texto que você tem em mãos foi desenvolvido a partir do entendimento de que as Competências Gerais apresentadas na BNCC não devem ser interpretadas como um componente curricular, mas segundo nos a clara o texto, de forma transdisciplinar, presentes em todas as áreas de conhecimento e etapas da educação.

Para tal, consideramos as competências, no texto da BNCC, como sendo a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Isso significa que competência é aquilo que permite aos estudantes desenvolverem plenamente cada uma das habilidades e aprendizagens essenciais apresentadas na Base. No entanto, na perspectiva da educação inclusiva, é necessário que as instituições de ensino, bem como suas mantenedoras ofereçam apoio para que cada estudante desenvolva as competências necessárias para a realização dos seus projetos de vida, respeitado seu itinerário formativo. Não se pode esquecer que a escola tem uma enorme responsabilidade no campo da socialização cívica e política. Ela contribui para qualificar as interações e os valores socioculturais nessa fase decisiva de vida dos estudantes.

A Educação Básica trabalha o currículo com foco nas competências gerais trazidas pela BNCC e nas competências específicas dos diversos componentes curriculares e em seus campos de experiências, habilidades e objetos de conhecimentos. Sendo assim, imperioso, portanto, ressituar o estudante da Educação Especial na escola regular, nas classes comuns e vinculadas aos níveis formais de ensino, imprimindo, a seu modo e dentro do seu padrão de subjetividade, as peculiaridades legais e pedagógicas de cada um deles. É importante reconhecer o planejamento pedagógico e as intervenções docentes como os dois rumos prevaletentes da adequação curricular. Sendo que, no âmbito da adequação curricular, a escola deverá definir clara e coletivamente:

- O que o estudante deve aprender (Aprendizagem significativa);
- Como o estudante deve aprender (Procedimentos);



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- Quando o estudante está apto a aprender (Temporalidades);
- Tipologias seletivas para assegurar o processo eficiente de aprendizagem (Formas de organização do ensino);
- Modalidades de avaliação e processos sequenciais de acompanhamento do progresso do estudante.

Essas decisões devem envolver o professor, o estudante e o coletivo de professores, uma vez que se trata de procedimentos de adequação encorpados na proposta pedagógica e no currículo em execução, no espaço da sala de aula.

As adequações curriculares são procedimentos processuais em que estudante e professor se envolvem com o objetivo de possibilitar ao aluno a superação de dificuldades de aprendizagem. Desse modo, a adequação curricular é uma resposta da escola às necessidades dos estudantes com limitações de aprendizagem. Nesse caso, o currículo se torna mais apropriado, sob o ponto de vista de assimilação dos estudantes.

O ponto de referência para as adequações é o currículo comum, geral, regular. A partir dele, são adotadas formas mais confortáveis intelectualmente para o estudante progredir em sua escolaridade. A adequação é resultado do conjunto de elementos materiais, de recursos pedagógicos e de formas de intervenção professor/ estudante, mobilizados para ampliar as chances de os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação se desenvolverem em seu aprendizado.

Os procedimentos de avaliação são trabalhados com conceitos baseados em indicadores. Estes, por sua vez, devem guardar relação intrínseca com as **áreas de conhecimento**.

A avaliação não é ocasional, mas diagnóstica e formativa, ou seja, desfoca-se dos métodos normativos e quantitativos e se hospeda numa moldura mais ampla e em processo mais dinâmico-coletivo onde se consideram os avanços do desenvolvimento pessoal, as articulações com o contexto e os ganhos qualitativos do sujeito.

Na visão da educação inclusiva, a avaliação reconceituada convoca a singularidade do sujeito à centralidade do processo educativo e da relevância pedagógica permanente, o que importa valorizar a cognição afetiva como fonte de interações das cadeias vitais e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

das redes de interdependência no âmbito de uma aprendizagem significativa.

Quando se aborda a questão da avaliação na Educação Especial, posta esta em posição de ressignificação porque pautada pelos parâmetros da educação inclusiva e, portanto, pelo olhar de modalidades emancipadoras de avaliação, é necessário compreender que a imposição epistemológica e cultural que exclui, da sala de aula comum, alguns tipos de estudantes ou os silencia, deve ser substituída por uma outra concepção pedagógica, por uma outra escola e por um outro professor.

A perspectiva deve ser reelaborada, em novas formas de a escola trabalhar, reconstruir, ressignificar e avaliar conhecimentos curriculares em ação. Tem como ponto de partida o reconhecimento das imensas potencialidades da singularidade humana, com repercussão direta nas formas de ensinar, aprender e avaliar, uma vez que avaliar é colocar o sujeito em condições plenas de se revelar como identidade em construção.

42. Questões de Gênero e Diversidade Sexual na Educação Básica

Em consonância com as políticas nacionais e internacionais que asseguram os direitos humanos para a população de identidade e orientações lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, o *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso*, respaldado na Base Nacional Comum Curricular, firma o compromisso em garantir todos os direitos de seus estudantes e profissionais da educação no que se refere às questões de gênero e diversidade sexual.

Assim, é preciso trabalhar para garantir a todos os educandos o pleno exercício de seus direitos e deveres, valorizando o seu crescimento pessoal e intelectual dentro de uma sociedade democrática e plural, no qual o respeito e a valorização do ser humano como sujeito de direitos norteiem as nossas vivências e o fazer pedagógico.

É importante que a comunidade escolar compreenda a escola como um espaço e lugar de combate a todo o tipo de violências causadas pelas diferenças sociais, sexuais, religiosas, étnicas, econômicas e de gênero. Todo o tipo de violência causa prejuízos ao desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes.

O currículo é o maior instrumento de empoderamento dos estudantes. O currículo



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

legitima o conhecimento e beneficia as relações de poder entre as diferentes identidades entre elas as identidades consideradas superiores e inferiores. As relações se estabelecem dentro de um padrão normativo em que se prima pela construção heteronormativa, excluindo outras identidades que não se encaixam no comumente valorizado.

É preciso que nossas escolas desenvolvam atividades curriculares que garantam o aprendizado sobre as questões de gênero e diversidade sexual, fortalecendo comportamentos e atitudes respeitadas que gerem reconhecimento da existência das identidades não heterossexuais e uma convivência pacífica e saudável entre os sujeitos.

O processo escolar se fortalece quando as relações estão livres das discriminações, dos preconceitos e de todos os tipos de intolerâncias. Com o currículo inclusivo, teremos um aumento significativo da proficiência dos estudantes, pois, compreenderemos que o conhecimento é fruto de um ambiente saudável, respeitoso em que as diferenças sejam valorizadas, estimadas e incentivadas, livres do ódio e do rancor.

No que tange às escolas brasileiras, fundamentam-se no princípio da laicidade do Estado, ou seja, o ensino público brasileiro não pode basear-se em dogmas religiosos e nem a religião poderá decidir sobre o currículo das escolas. A escola é autônoma e plural e como tal deve preocupar-se com a educação plena dos estudantes, respeitando as diversas crenças professadas por estes, mas sem se furtar em ensinar sobre os assuntos que diz em respeito à humanidade.

Para isso, orienta-se que as mediações pedagógicas considerem o que está proposto no Art. 26º da LDB/96, assim conferido:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Sendo complementado pelo parágrafo 1º conforme citação seguinte: § 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (BRASIL, 1996).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

As discussões da inserção da temática sobre sexualidade nas escolas brasileiras intensificaram-se a partir da década de 70, muito por causa da juventude da década de 60 que, ao se deparar com uma forma de governo opressor, em que a liberdade de expressão e o fazer políticos eram cerceados e censurados pelo governo, organizaram-se em grupos de interesses, criando movimentos de lutas e concepções ideológicas que propagasse um novo ideal de vida. Ganha importância os estudos sobre sexualidade por ser um indicador de liberdade e de envolvimento com o corpo e com a própria existência.

Mas foi a partir da década de 80 que a demanda por trabalhos na área da sexualidade aumentou em virtude do crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com a infecção pelo vírus de HIV/AIDS entre os jovens.

Pela dificuldade encontrada por muitas famílias em dialogar sobre o tema sexualidade com seus filhos, e pela percepção de que há um aumento significativo de problemas sexuais relacionados à falta de orientação, muitos pais reivindicaram às escolas que trabalhem com a orientação sexual, pois reconhecem a importância da educação sexual para as crianças e adolescentes. De acordo com a justificativa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 291):

Antes, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a orientação sexual nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre o assunto em casa. (BRASIL, 1997).

De acordo com Convenção Americana de Direitos Humanos é direito dos pais a formação moral e religiosa dos filhos (Art.12,4), mas muitos outros agentes sociais e milhares de estímulos farão parte desse processo de formação da criança e adolescente.

Todas as pessoas com quem convivem outras crianças, adolescentes, jovens e Adultos — ao expressarem sua sexualidade ensinam coisas, transmitem conceitos e ideias, tabus, preconceitos e estereótipos que vão se incorporando à educação sexual.

Mesmo sendo os pais, os primeiros responsáveis pela educação moral e sexual dos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

filhos, essa tarefa não é exclusivamente deles, pois não é possível desmembrar a criança e o adolescente do mundo em que vivemos. Assim, outras pessoas e as tecnologias existentes também contribuem para a formação ou indução equivocadas acerca da temática. A escola, portanto, não é um espaço de deturpação da formação moral dos seus estudantes, é antes uma instituição parceira das famílias, que orienta a partir de um caráter laico, científico e de produção de conhecimentos baseados no pleno desenvolvimento dos estudantes.

Para justificar o que foi dito sobre as várias possibilidades de tecnologias e informações com as quais todos estão envolvidos, já que é quase impossível não se deparar com as mídias em diversas modalidades, esse entendimento encontra-se fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando:

A mídia, nas suas múltiplas manifestações, e com muita força, assume relevante papel, ajudando a moldar visões e comportamentos. Ela veicula imagens eróticas, que estimulam crianças e adolescentes, incrementando a ansiedade e alimentando fantasias sexuais. Também informa, veicula campanhas educativas, que nem sempre são dirigidas e adequadas a esse público. Muitas vezes também moraliza e reforça preconceitos. Ao ser elaborada por crianças e adolescentes, essa mescla de mensagens pode acabar produzindo conceitos e explicações tanto errôneos quanto fantasiosos. A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. (BRASIL, 1997).

É claro que dialogar, ensinar ou ministrar conteúdos ligados à orientação sexual, não será realizada sem critérios pelo professor. A escola não se caracteriza por achismo e crenças pessoais. É antes de tudo um lugar de reflexão e pesquisa, com acompanhamento pedagógico de projetos e planos descritores, explicitando as competências de cada objetivo a ser alcançado.

Conforme a LDBEN/96, no Art.13, os docentes tem a incumbência de participar da elaboração da proposta pedagógica da unidade escolar, elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...] participar



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Assim

A escola, ao definir o trabalho com Orientação Sexual como uma de suas competências, o incluirá no seu projeto educativo. Isso implica uma definição clara dos princípios que deverão nortear o trabalho de Orientação Sexual e sua clara explicitação para toda a comunidade escolar envolvida no processo educativo dos alunos. Esses princípios determinarão desde a postura diante das questões relacionadas à sexualidade e suas manifestações na escola, até a escolha de conteúdo a serem trabalhados junto aos alunos. A coerência entre os princípios adotados e a prática cotidiana da escola deverá pautar todo o trabalho. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p.299).

Toda a ação docente no interior da escola é acompanhada pela coordenação pedagógica, por meio do planejamento de aula – anual, semestral, mensal, semanal – e de seu Projeto Político-Pedagógico. Dessa forma, temos a garantia de que as tecnologias educacionais, as políticas de educação e o currículo escolar que visam à melhoria na qualidade do ensino tenham êxito. É necessário dar ênfase ao trabalho do professor que atua em todas as etapas da educação básica de modo a desenvolver atividades que possibilitem e favoreçam as relações entre as crianças e adolescentes na sua diversidade.

A sexualidade é tratada primeiramente em ambiente privado, no seio familiar, em que cada família de forma explícita, ou não, transmitem valores a seus membros e esperam que cada um assuma os ensinamentos postos. Mas para além da família, em outros espaços sociais de convivência e de forma diferente, cabe à escola.

Abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a construir um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação. O trabalho de Orientação Sexual na escola se faz problematizando, questionando e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ampliando o leque de conhecimentos e de opções para que o próprio aluno escolha seu caminho. A Orientação Sexual aqui proposta não pretende ser diretiva e está circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada aluno ou professor. Tal postura deve, inclusive, auxiliar as crianças e os jovens a discriminar o que pode e deve ser compartilhado no grupo e o que deve ser mantido como vivência pessoal. (BRASIL, 1997).

Todas as pessoas possuem identidades de gênero seja ela heterossexual, homossexual, travestis ou transexual. Cabe à escola enquanto instituição democrática, autônoma e laica, saber acolher a todos/as sem distinção de raça, credo, orientação sexual, gênero, condição física, origem, estado civil, classe social, idade, etc. Como preconiza a Constituição Federal no seu Art. 5º, que estabelece a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza – entendendo-se aqui inclusive as diferenças quanto a sexo, orientação sexual e identidade de gênero.

É de competência da escola a garantia da coerência ao tratar do tema de tão grande multiplicidade de valores analisando a melhor maneira de inserir esses diálogos como processo de formação permanente para todos/as os/as sujeitos/as envolvidos no processo educativo.

É esperado que se garanta o uso do nome social para as estudantes travestis e transexuais em formulários e sistemas de informação utilizados nos procedimentos de seleção, inscrição, matrícula, registro de frequência, avaliação e similares. Garante ainda, que estes utilizem o banheiro conforme sua identidade de gênero. Estudante com identidade de gênero masculino deverá utilizar o banheiro masculino. Estudantes com identidade de gênero feminino, deverá utilizar o banheiro feminino (Parecer 010/09 CEE e Resolução 012/15 CNE).

Compreendendo que as estudantes travestis e transexuais possuem identidade de gênero feminino, utilizarão o banheiro feminino. Conforme conceito compreendido por estudiosas como (Louro:1997; Scott: 1995 e Furlani: 2003) e extraído do Parecer 010/09 do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso (CEE/MT) e da Resolução 012/15 do Conselho Nacional de Educação (CNE).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Mesmo considerando todo o aspecto legal dos documentos existentes, pesquisas revelam que há 99,3% de preconceito no ambiente escolar. As escolas infelizmente ainda são espaços hostis para os estudantes de identidades e orientações sexuais Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Muitos são insultados, e sofrem, em alguns casos até violência física, ocasionando um alto índice de evasão escolar e, como consequência, estimulando a exclusão social.

Ainda que alguns segmentos sociais tenham resistência com os estudos das questões de gênero e diversidade sexual, é importante que as escolas brasileiras, por meio do seu Projeto Político-Pedagógico, insiram essas discussões como tema transversal, perpassando portodas as disciplinas. É necessário que não se limite apenas nas discussões biológicas, mas que a pessoa seja respeitada e valorizada enquanto sujeito político e social. Assim, sairemos da negação dos direitos dos sujeitos de identidades não heterossexual para o seu reconhecimento e emancipação cidadã.

Espera-se que os estudos das questões de gênero e diversidade sexual contribuam significativamente para uma mudança de postura e comportamento em relação à discriminação daqueles com identidades não-heterossexual, pois a finalidade de estudar as questões de gênero e diversidade sexual é contribuir para que os estudantes possam desenvolver e exercer a sua sexualidade com liberdade e responsabilidade.

Vale ressaltar que esse texto configura como uma base para que o profissional da educação se fundamente no exercício do seu magistério. Ao preparar as aulas, o docente deve ter em mente que tipo de cidadã(ão) quer formar, a partir dos pressupostos trazidos pelas competências gerais da BNCC e dos direitos humanos, para que se possa compartilhar de uma sociedade justa e igualitária.

4.3. Educação do Campo para Educação Básica em Mato Grosso

A Educação do campo no Brasil apresenta em seu histórico um contexto de desafios e contradições, isso é observado por sua extensão territorial de norte a sul, de leste a oeste do país. Pensa-se que, vem através dos tempos, construindo uma longa história de luta, conflitos, desde o processo de colonização do estado.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Atualmente, a política nacional da educação do campo não só promove, com também deve resgatar a dívida social frente à obrigatoriedade da oferta de Educação Básica para todas as populações diferenciadas do campo. No caso específico de Mato Grosso, considera-se o crescimento demográfico na década de 1970, com os fortes registros da migração humana para o interior desse estado, que foi estimulada por políticas públicas governamentais.

Segundo Vilarinho Neto (2009), o Estado de Mato Grosso apresentou um desenvolvimento econômico e social lento. Dessa forma, não se fomentava investimento de recurso para a região, destarte, somente a partir dos anos 1960 foi que o Estado começou a incentivar o processo de crescimento econômico e ser inserido na política de colonização no país, com a política migratória, cujo objetivo era o de povoar os estados considerados desabitados, entre os quais o Estado de Mato Grosso estava incluído.

De acordo com Arruda (2009), a modernização agrícola inicia-se no território Mato-Grossense, a partir do final da década de 1970, associando-se à incorporação de novas terras ao processo produtivo, ampliando a fronteira agrícola, assim:

Para atender e viabilizar a conjuntura prevalecente, o governo federal implantou, entre 1974-1985, programas de desenvolvimento regional, como o Programa de Desenvolvimento do Cerrado (POLOCENTRO), voltado para direcionar a expansão de grãos no Cerrado do Brasil Central, e o Programa Nipo-Brasileiro de Cooperação do Desenvolvimento do Cerrado (PRODECER), visando fomentar o comércio internacional do Brasil com o Japão e a comunidade europeia. Com objetivo de dar o suporte técnico imprescindível para ampliar a produtividade agrícola, o governo criou a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMPAER), fornecendo subsídios e outros incentivos. Essas medidas contribuíram sobremaneira para que o Cerrado passasse por uma grande metamorfose, na medida em que possibilitou grandes avanços no processo produtivo de soja e de algodão, por meio do uso de novas técnicas e variedades adaptadas às suas condições ambientais". (ARRUDA 2009 p.177)

Fazendo-se uma retrospectiva em relação ao campo brasileiro, é importante lembrar o processo de migração campo-cidade, pois está na história do Brasil, o que vem se acentuando cada vez mais, entretanto a cidade como lugar de destino da população do



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

campo, excluídadaspolíticas desenvolvidas pelos governos militares das décadas de 60 e 70, de ocupação dos chamados “espaços vazios” e aceleração do processo produtivo, fortaleceu o sentido político esocial da terra, como bem e direito de todos que nela vivem.

Em um primeiro tempo, a meta educacional de relevância do país era corrigir a falta de acesso à escola, no caso da educação do campo, ocorre um esforço nítido do governo brasileiro fundamentado pela Constituição Federal de 1988, para garantir esse acesso, porém os desafiosno e do campo foram e continuam sendo grandes, em um país que é palco de contradições e desigualdades sociais. Uma vez que, nesse mesmo espaço convive também a luta dos sujeitos de direito pelas terras. Diante desse fato histórico e geográfico, tem sido frequente em qualquer parte do país, conflitos na luta pela terra. E com isso surgem os problemas sociais, políticos, culturais, econômicos, ambientais e educacionais.

Quando se adentra no campo da educação, observa-se que são negadas as culturas entendidas como rural ou do campo, da forma e estilo de vida destes locais e da crença, na impossibilidade da realização humana em ambiente que não fosse o urbano industrial.

Conforme pontua o *Estatuto da Terra*, considerado a primeira legislação fundiária brasileira que incorpora significativas dimensões agrárias, a preocupação do legislador não era apenas regulamentar o acesso à terra, percebendo-se uma forte intenção a partir da organização fundiária possibilitada pelo instituto de colonização.

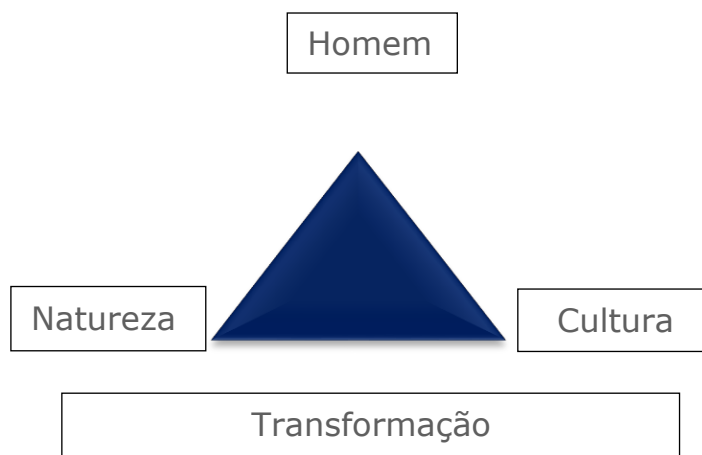
O campo é um espaço macro. É o lugar e o canto do viver e das vivências que as contextualizam e propiciam as condições de: educação, saúde, esporte, lazer, humanismo, cultura e infraestrutura. Na observância da moradia, da saúde e da escola com dignidade. O cidadão do campo é um ser como qualquer outro, na busca dos seus ideais, seus benefícios, dosdireitos e deveres por uma vida digna. Logo, é um cidadão de direito e deveres para conviver em sociedade e com ela interagir de acordo com as possibilidades que são ofertadas pelo estado de direito.

Com referência à Educação do Campo, é muito mais que ensino e aprendizagem. É o acolhimento do cidadão dentro dos seus espaços do e no campo, com condições dignas em que se respeitem os valores, as culturas e os conhecimentos empíricos, que comumente chamamos saberes do campo.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Dessa forma, a educação do campo se mostra para o mundo, como um processo educativo representado na pirâmide do, no e para o campo. Nesse painel social, político e econômico do campo brasileiro encontra-se Mato Grosso. Observe-se a representação abaixo:



O território abordado nesse texto, de acordo com Reck (2007, p. 63), é entendido como a conquista dos seus atores sociais, que através das suas organizações e identidade dão a marca, o rótulo aos seus espaços geográficos e sociais que são tão fortes como a sua forma de organização e integração por meio de ações propositivas. Assim, geram assim a inclusão social, para contribuir na melhoria da qualidade de vida de seus habitantes. Mais uma vez, quando falamos de território, ressaltamos e nos reportamos, não ao território como estado, mas a territorialidade que emerge das diferentes identidades organizadas. Pode-se abordar isso, de acordo Saquet e Briskievicz (2009), o território abarca quatro componentes principais:

- As relações de poder;
- As redes de circulação e comunicação;
- As identidades;
- A natureza.

Dessa forma, não existe território sem a reunião desses processos sociais e naturais.

Assim, pensar o território por essa perspectiva precisa considerar esses elementos em cada território e evidenciar a identidade como processo histórico, relacional e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

patrimonial, conforme os conceitos de território, territorialidade, identidade e acerca de traços simbólicos e indenitários, que caracterizam alguns lugares e que podem ser potencializados através de estratégias de desenvolvimento territorial. (Saquet e Briskievicz 2009 p. 4)

A concepção da Educação do Campo para o *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* segue principalmente os princípios construídos para o processo político educacional do campo, estes por sua vez vão dialogar com a visão empírica, ou seja, de acordo com o cotidiano do ser humano que habita esse espaço. Esse olhar denomina-se conhecimento empírico da educação do campo, que vai se articular com os conhecimentos científicos, e estes conhecimentos serão sistematizados e fundamentados, dialogando assim com as ciências. Em contrapartida, vem sustentando esse processo, as teorias: construtivista voltada para o processo cognitivo da aprendizagem, do desenvolvimento e do conhecimento, que se fundamenta em Jean Piaget; a sócio-histórica que se embasa no tratado de Lev Vigotski; que possivelmente dialoga e adentra com a teoria crítica de Saviani, completando-se com a questão multicultural proposta por Tomaz Tadeu da Silva em seu tratado: *Documentos e Identidade: Uma Introdução à teoria do currículo*, 2010, quando ele entrelaça o conhecimento ao currículo:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percursos. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vital: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (p.150)

De acordo com o exposto, a Educação do Campo no território Mato-Grossense apresenta um caráter plural em sua extensão privilegiada, comporta atualmente grupos distintos no campo advindos das migrações e dos próprios nativos da terra. Consideram-se, a princípio, nesse contexto, dois grandes grupos: um voltado para o agronegócio, e outro voltado para a agroecologia. No primeiro grupo, estão, em sua maioria, os produtores de grãos, os grandes pecuaristas; no outro, os pequenos agricultores, os



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

pequenos pecuaristas, os produtores no campo com suas cooperativas e diversas formas de produção, a exemplo de hortifrutigranjeiros, produtores de polpas de frutas, de farinha, de laticínios; grupos culturais como redeiras, tapeceiras, artesãos, grupos musicais serirrieiros e cururuzeiros, grupos dos ciganos, colônias alemã, italiana, japonesa, grupos tradicionais ribeirinhos, os atingidos pela barragens, entre outros. Observam-se, de forma evidente, as características da territorialidade multicultural. Quanto à questão do multiculturalismo, esse é um dado da realidade do Estado de Mato Grosso.

Esse fato que mostra aspectos de uma sociedade multicultural, no processo educativo pode demonstrar o que diz Sacavino e Candau (2008), pode haver muitas vezes a abordagem no contexto da escola, que se limita ao que se chama de ressignificação de algumas atividades e comemorações do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o multiculturalismo fica reduzido, mascarado, impedindo muitas vezes a oportunidade de o docente fazer um bom trabalho pedagógico na unidade escolar e comunidade. Um exemplo disso são as comemorações pontuais feitas nas escolas como o dia do índio, libertação dos escravos, dia da árvore, dia da pátria e outros.

Observa-se que para esta concepção de Educação do Campo, se propõe a metodologia participativa e criativa, pois não se está preocupado em transmitir conhecimentos vagos, memorizados, mecânicos, conteudísticos, mas um conhecimento em que o conteúdo tenha significado, procura fazer com que o estudante do campo entenda a relação entre a ciência e o cotidiano; sua realidade; os arranjos produtivos locais e regionais; assim correspondem as práticas e aos valores do campo, o despertar e a formação de uma mentalidade cidadã/cidadão.

Dessa forma, a educação do campo trabalha e propõe também um olhar de acordo com as metodologias proposta pelas Orientações Curriculares de Mato Grosso – OC's:

As metodologias voltadas à Educação do Campo precisam ser inovadoras, criativas e contextualizadas para dar suporte pedagógico a essa demanda educativa diferenciada. Neste foco, pretende-se enfatizar que todos os pensadores, acadêmicos, formuladores, pesquisadores, educadores, governantes, movimentos sociais e educandos são os sujeitos desse processo. Portanto, todos participam da formulação de uma Políticas de Educação do Campo, junto com outros que acreditam na ousadia e na superação de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

modelos hegemônicos. (SEDUC, 2012 pg. 131)

Diante do exposto na citação, observa-se a possibilidade de um trabalho pedagógico com diversas metodologias tais como:

- Pedagogia de projetos;
- Compexo temático;
- Tema gerador;
- Pesquisa-ação;
- Ensino Modular.

Existem outras possibilidades de acordo com a necessidade do contexto escolar, desde que sejam coerentes com as proposituras pedagógicas da Educação Básica. Ressaltam-se também as diretrizes metodológicas, apontadas pelas orientações curriculares do estado de Mato Grosso, não esquecendo o professor que, de acordo com o seu planejamento escolar, deve fazer as adequações necessárias conforme pensa, vive e dialoga com a comunidade. Os arranjos produtivos locais, regionais e nacionais constituídos, considerados e alinhados darão sustentabilidade em consonância ao Projeto Político-Pedagógico.

Assim, a didática a ser utilizada pelo corpo docente das unidades escolares do campo é inerente à concepção proposta de acordo com a realidade de cada região, de cada escola, em conformidade com seu espaço e tempo. Cabe ao processo de formação continuada atender às demandas formativas para esse fim.

Quando nos reportamos às diversas concepções que existem, pois a Educação do Campo ainda se encontra em um processo de construção, observamos que faz bem pouco tempo, que cem por cento (100%) das escolas da educação do campo trabalhavam como as metodologias da zona urbana; hoje, podemos afirmar que parte das escolas, mesmo de forma tímida, buscam as metodologias voltadas para o campo.

Essa é uma questão complexa, pois, no geral, a educação tem muita dificuldade no trabalho com as diferenças. Segundo Sacavino e Candau (2008), a sociedade está informada por uma visão cultural hegemônica, de caráter monocultural, que levando esse fato para a educação do campo torna-se relevante, frente aos desafios que ocorrem.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Nesse aspecto, pode-se afirmar que a Educação do Campo está marcada pelo fenômeno da multiculturalidade.

Em seu currículo formal, está organizada de acordo com as etapas da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular e em conformidade com o estabelecido, dentro dos novos parâmetros aprovados pela atual legislação.

Acrescenta-se ao contexto da modalidade Educação do Campo, as disciplinas de caráter específicos, articuladas com a Base Nacional Comum Curricular para complementar a produção de diálogos que perpassem essas fronteiras.

Nesse processo, são também observados os princípios da Educação do campo que, articulados às etapas da Educação Básica, farão toda a diferença no que diz respeito à questão do ensino e da aprendizagem.

Cabe ressaltar que essa dinâmica pedagógica está em conexão com o Projeto Político- Pedagógico da unidade escolar do campo, com relação a esse currículo posto e suas vozes, assim:

A escola nessa perspectiva, deve se constituir como um ponto potencial de significados e de experiências significativas do aluno. Em outras palavras, deve permitir ao aluno atribuir sentidos amplos e profundos a suas experiências externas e internas à escola. Ao fazê-lo, a escola permite ao aluno que descubra a importância do conhecimento e dos vínculos com as pessoas nesse processo (VILELA, 2013, p. 41- 42).

O autor dialoga com o contexto da atual BNCC os processos da relação dialógica entre elementos e atores, ou seja, professor – etapas da educação básica – diversidade e fonte maior, o conhecimento para a formação integral do ser humano.

Reportando-se aos princípios da educação do campo, tem-se a interdisciplinaridade como um dos que mais atende à essa especificidade de ensino, porém, dadas as contradições e a complexidade do processo educacional para a educação do campo, esse deverá ser trabalhado em consonância com todos os outros princípios que são fundamentais para construção e realização de um currículo pleno, cujas competências e sustentabilidade garantam uma educação por excelência duradoura e plena.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Nesse olhar educativo-formativo, entende-se por sustentabilidade:

- Metodologia diferenciada e aplicada aos espaços de vivência e conhecimentos empíricos do campo; considerando todas as comunidades existentes e elencadas no texto;
- Essas metodologias serão articuladas ao contexto da BNCC, de acordo com as especificidades do conhecimento.

Com essa leitura, recorda-se que todos os conhecimentos previstos na BNCC para Educação Básica devem ser garantidos para os estudantes que vivem no campo, observando e valorizando suas especificidades regionais e locais.

44. Relações Étnico-Raciais na Educação Básica para Mato Grosso

Vivemos em um país onde a diversidade se faz presente pelo pluralismo de etnias, identidades, subjetividades e representações sociais. Apesar de o ideário brasileiro sobre as raças ter se edificado historicamente através do “mito da democracia racial”, de que todos têm espaço em nossa sociedade, independentemente de cor, raça ou credo, nossa realidade é assinalada pelo preconceito em relação ao outro. O mito não impediu o racismo, mas o definiu como anátema (SCHWARCZ, 2006).

Diante disso, é necessário um esforço coletivo para o combate ao racismo e de construções pejorativas sobre a população negra e indígena. A educação é um dos mecanismos capazes de desconstruir distorções sociais causadas pela ideia de superioridade/inferioridade de diferentes grupos humanos (MUNANGA, 2005). Portanto, o currículo escolar é fundamento na garantia de aprendizagens sobre a diversidade étnico-racial, e, na Promoção da Igualdade Racial.

Indiscutivelmente o currículo é essencial na garantia de aprendizagens sobre a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e sexualidade, considerando que as visões de mundo são (re) produzidas e legitimadas pelo currículo, já que ele é marcado pelas relações de poder e não constitui um elemento neutro (MATO GROSSO, 2012, p. 81).

O currículo deve promover a formação de consciência e reflexão crítica, bem como ser fundamento para a transformação sociocultural. Ele deve visar ao conhecimento, mas também ao respeito à diversidade e à cultura da paz. Destarte, o diálogo a respeito de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

uma educação voltada para os Direitos Humanos no Brasil enfatiza as discussões a respeito do combate ao racismo, ao sexismo e às demais discriminações presentes em nossas instituições sociais (BRASIL, 2003). Para isso, vários documentos fundamentam a Educação das Relações Étnico- Raciais. Inicialmente, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205º ao evidenciar a educação como um direito de todo cidadão brasileiro, e, no artigo 206º quando trata dos princípios de igualdade e de padrão de qualidade em relação à educação:

Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.123)

Artigo 206. - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público na forma da lei; garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, p.123)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 1996), em seu artigo 3º, inciso XII, considera-se que o currículo deve ter como um de seus princípios a diversidade étnico-racial. Mas uma política educacional que visa o enfrentamento ao racismo de fato, só tem início a partir da Lei Federal nº10.639/2003, que altera a Lei 9.394/96 (LDB) criando os artigos 26-A e 79-B, que determinam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro- brasileira e Africana na educação básica, e, a inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. A fim de normatizar o artigo 26-A, o Conselho Nacional de Educação (CNE) produziu o Parecer 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Também foi elaborada a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei. O parecer e a resolução compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico- raciais nas escolas:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 2).

No ano de 2008 foi promulgada a Lei Federal 11.645/08, que altera a Lei 10.639/03 e insere a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena e expande os conteúdos para todo o currículo. Esse processo de inserção traz o entendimento de que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação, mas fazem parte de um conjunto de Leis Afirmativas que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirma a relevância da escola em promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país rico, múltiplo e plural. Isso posto, destaca-se a importância de se respeitar e apoiar a autonomia dos estabelecimentos de ensino para elaborar os Projetos Político-Pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26-A e 79-B da LDB engajados com o compromisso de promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial nas escolas. A exemplo disso, em 2010 foi a elaboração das Orientações Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais do Estado de Mato Grosso, com a finalidade de implementar a aplicação dessa política curricular, que fortaleceu a aplicabilidade do artigo 26-A e 79-B da LDB no currículo escolar, objetivando uma educação que resulte em relações mais justas e que favoreça a inclusão, a permanência e o sucesso dos(as) aluno(as) negros(as) e não negros(as) e indígenas e não indígenas na escola.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Nessa perspectiva, para promover uma Educação das Relações Étnico-Raciais, os objetos de conhecimento² devem ser abordados em todas as etapas, modalidades de ensino e também devem ser contemplado em todos os componentes curriculares e áreas do conhecimento. Assim, vislumbra-se que a Educação das Relações Étnico-Raciais se dá a qualquer tempo ou etapa do ensino. Os objetos de conhecimento devem fazer parte de todo o processo de ensino aprendizagem de forma inter e/ou transdisciplinar, com uma abordagem pautada na desconstrução do racismo.

Nessa perspectiva, e subsidiada pelas discussões das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais do estado de Mato Grosso, os objetos de conhecimento devem ser abordados a fim de educar para o conhecimento e o respeito à diferença, desencadear a afirmação da identidade negra e/ou indígena dos(as) alunos(as), e o sucesso escolar de negros(as) e não negros(as), indígenas e não indígenas. Dessa forma, é na organização do fazer pedagógico fundamentado na inter e/ou transdisciplinaridade que a seleção dos objetos de conhecimento levará a uma aprendizagem que valorize as diferenças em todas as etapas e modalidades da educação.

Esse trabalho é também orientado pela Base Nacional Comum Curricular através da abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida social humana em escala local, regional e global de maneira integradora e transversal. Entre esses temas o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena perpassa as competências gerais 6, 8 e 9 (CARTH, 2018).

Sendo assim, cada unidade de ensino deve se reunir para discutir, estudar, analisar e definir a (re) organização do currículo no Projeto Político-Pedagógico no que tange aos objetos de conhecimento e estratégias metodológicas que fazem parte de sua realidade, com o intuito de edificar uma educação cidadã/inclusiva quanto à pluralidade étnico-racial. Nesse panorama, a **Educação Infantil** deve ter como foco principal a sociabilidade das crianças e ser vista como um terreno fértil de aprendizado na (re) elaboração de sentimentos, ideias e percepções positivas a respeito de si e sobre o outro.

²Os objetos de conhecimento devem ser entendidos na BNCC “como conteúdos, conceitos e processos, que por sua vez são organizados em unidades temáticas.” (BNCC, 2017, P.28).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora (BRASIL, 2006, P. 37).

As crianças devem ser educadas desde cedo para conhecer e conviver de maneira respeitosa com a diversidade. O processo de ensino deve ser propiciado a partir de brincadeiras e atividades que auxiliem na aprendizagem.

Devem se introduzir na ação educativa brinquedos e atividades que auxiliem na aprendizagem sobre a diversidade, tais como: bonecas negras, indígenas e outras; a ornamentação do espaço escolar deve contemplar a diversidade etnicorracial presente na sociedade brasileira; histórias infantis que incluam personagens negros e indígenas com protagonismo na história e que exaltem positivamente o fenótipo negro e indígena (MATO GROSSO, 2012, p. 88).

De acordo com as *Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de Mato Grosso*, os referenciais temáticos da Educação Infantil devem auxiliar no processo de ensino aprendizagem através da:

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



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

aprendizados sobre as diferenças (MATO GROSSO, 2012, p. 88).

No **Ensino Fundamental**, os objetos de conhecimento trabalhados na perspectiva das relações étnico-raciais (História Africana, Afro-brasileira e Indígena) devem aparecer no currículo progressivamente e aprofundados de acordo com cada ciclo.

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

As religiões de matriz africana e a cosmovisão indígena, seus mitos e crenças devem ser abordados com base na valorização e no respeito à diversidade. A questão deve ser apresentada, discutida e fundamentada na pluralidade cultural brasileira. Também deve ser destacada a importância da edificação de uma sociedade que conhece e respeita os diversos valores religiosos que contribuíram e contribuem para a multiplicidade de valores éticos, morais, culturais e religiosos. Nesse sentido, as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de Mato Grosso indicam os eixos temáticos que podem ser desenvolvidos:

- O/A negro/a e o/a indígena na história do Brasil e de Mato Grosso;
- Espaços e territórios quilombolas e indígenas;
- A diversidade cultural dos povos indígenas em Mato Grosso;
- Diversidade cultural e religiosa no Estado e no país;
- Contribuições negras e indígenas na linguagem local e nacional;
- Religiosidade e Mitologia Indígena e Africana na composição cultural brasileira considerando o sincretismo religioso (MATO GROSSO, 2010, p. 89 e 90).

O estudo das questões raciais no **Ensino Médio** deve vislumbrar as posturas positivas do(a) educando(a) frente à diversidade étnico-racial e sua capacidade de refletir



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

criticamente a respeito da realidade na qual está inserido. Também deve possibilitar a compreensão dos valores culturais existentes na sociedade brasileira e a identificação das questões raciais nas diferentes áreas do conhecimento. As ações de trabalho devem ser fundamentadas na inter e/ou transdisciplinaridade, assim como no protagonismo juvenil.

Nesse sentido, as atividades devem evidenciar as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas nas diversas esferas sociais, do mesmo modo que propiciar a compreensão da dinâmica social, econômica, política e cultural dos Estados-nação africanos e correlacioná-la com a história do Brasil. Assim, no Ensino Médio o(a) estudante deve compreender que o conhecimento é produzido por diversos grupos de diferentes etnias, alicerçado nos seguintes eixos temáticos:

- Identidade;
 - Diversidade Cultural e Conhecimento;
 - Relações etnicorraciais, socioeconômicas e culturais na sociedade brasileira;
 - O/A negro/a e o indígena na história;
 - A África Ocidental e sua importância para a história do Brasil;
 - Cultura Indígena e da África Ocidental e suas ressignificações na cultura brasileira.
- (MATO GROSSO, 2012, p. 92)

A educação a respeito da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena deve primar pela edificação do conhecimento e respeito à diversidade, propiciando o exercício efetivo da cidadania, promovendo o fortalecimento da identidade, desconstruindo imagens negativas, pejorativas e estereotipadas contra negros, indígenas e demais grupos sociais historicamente discriminados. Isso será possível a partir da utilização de um aporte teórico fundamentado nos marcos legais³ já existentes. Desse modo, sendo de suma importância o estudo, o entendimento e a aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais, das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais do Estado de Mato Grosso e das competências gerais da BNCC.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Outrossim, para além de pensar público alvo e área de atendimento, os sistemas e redes de ensino precisam ter claro que a BNCC não destitui a finalidade dos marcos legais vigentes, ou seja, as resoluções, as diretrizes curriculares e as leis continuam valendo e de certo modo são resgatadas aquelas que tinham ficado em segundo plano ou oclusas nos diversos textos existentes no marco legal do Brasil. No que diz respeito à diversidade étnico-racial, as legislações foram os textos que subsidiaram a construção da Base Nacional. (CARTH, 2018, p. 6).

Portanto, a partir das diretrizes contidas neste documento, cada Unidade de Ensino, deve organizar o currículo no Projeto Político-Pedagógico a partir de objetos de conhecimento e metodologias que fazem parte da realidade/universo cultural da comunidade em que está inserida, considerando e traçando um paralelo com os marcos legais já existentes, com as competências gerais preconizadas no âmbito da Base Nacional Comum Curricular.

O currículo deve ser pensado, objetivando a valorização da interculturalidade, dos Direitos Humanos, da cultura da paz e da articulação dos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomenta a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.

4.5 Educação Ambiental na Educação Básica Mato-Grossense

A proposição de uma Base Nacional Curricular BNCC é considerada como passo fundamental em direção à garantia do direito à aprendizagem e à equidade educacional (ANDRADE; PICCININI, 2017). Nesse sentido, a Base é um documento que “apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização” (BRASIL, 2017).

³A Educação das Relações Étnico-Raciais é amplamente amparada pela BNCC, e, juntamente com a LDB, as DCNs e as Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais do Estado de Mato Grosso, compõem um conjunto de marcos legais que ajudam a edificar os currículos e projetos político pedagógicos.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A BNCC também preconiza ser de responsabilidade dos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporados currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017). Entre esses temas, destacam-se: a educação ambiental (Lei nº 9.795/1999), direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008).

A Lei nº 9.795/1999 da Política Nacional de Educação Ambiental e, em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA (Resolução CNE/CP nº 02/2012) estabelecem a inclusão não disciplinar e o caráter transversal da Educação Ambiental (EA) em todos os níveis e modalidades de ensino e garante às escolas autonomia na inserção da EA em seus currículos e práticas pedagógicas, especialmente por meio de seu Projeto Político- Pedagógico. Nesse contexto, a EA apresenta uma perspectiva crítica e participativa, na qual cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio no qual se inserem (Resolução CNE/CP nº 02/2012).

A partir de uma perspectiva crítica e transformadora, a EA é antes de tudo, educação (GOMES, 2014), ou seja, deve ser compreendida como um processo de mudança social, de reflexão e compreensão das relações da sociedade com o seu meio natural e/ou modificado, sem perder de vista o comprometimento individual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política (GUIMARÃES, 2016).

Na BNCC, a educação ambiental como Tema Especial permite estabelecer a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas que organizam a Educação Básica. Os temas especiais dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo (MEC, 2017).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

a) Projeto Político-Pedagógico e Escolas Sustentáveis

A partir de momentos de reflexão, como os de formação continuada e de planejamento pedagógico, a escola pode pensar e readequar seu Projeto Político-Pedagógico com um olhar voltado à EA. Para se alcançar esse propósito, é preciso compreender as dimensões estruturantes de uma escola sustentável e sua relação com o Projeto Político- Pedagógico.

Com a intenção de enriquecer o conhecimento sobre as dimensões da escola sustentável⁴ (Figura 01), tendo em vista a necessidade de torná-las mais claras e enfatizar a sua indissociabilidade, busca-se, a partir desse momento, elucidar brevemente os elementos presentes no diagrama apresentado na figura abaixo.

⁴ Escola sustentável é um local onde se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados. Esta concepção reconhece a escola como um espaço educador sustentável, que “são aqueles que têm a intencionalidade pedagógica de se constituírem em referências de sustentabilidade socioambiental” (Trajber & Sato, 2010, p.71), nas seguintes dimensões interrelacionadas: espaço, currículo, gestão e relação escola-comunidade.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

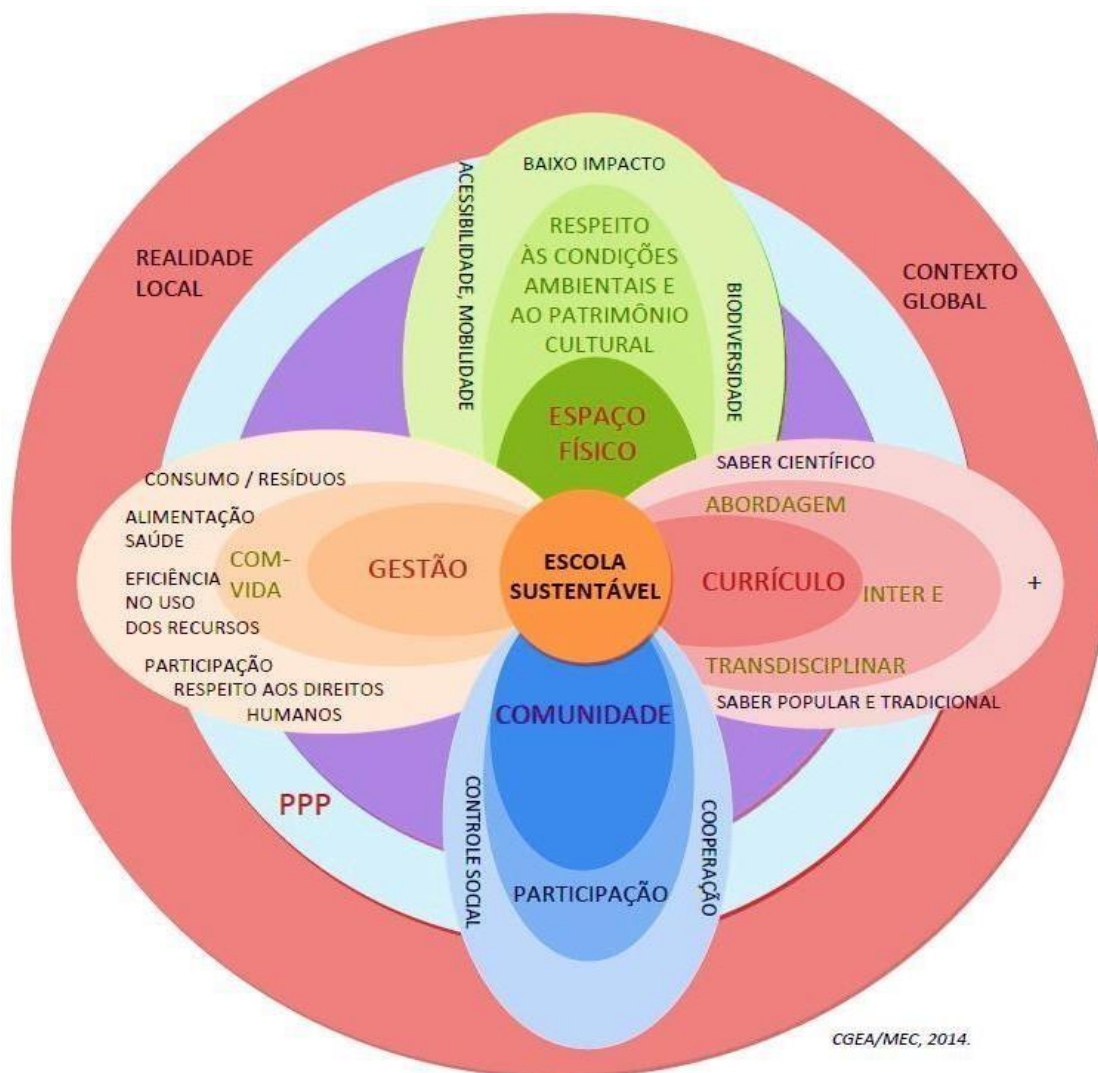


Figura 1. Dimensões estruturantes da escola sustentável. Fonte: CGEA, 2014.

b) Realidade local/contexto global

É importante refletir sobre a identidade da escola, seu território e contexto, os saberes e conflitos presentes, aspectos históricos, culturais, ambientais e políticos que demarcam o *lôcus* e retratam as especificidades e regionalidades, sendo aspectos fundamentais para a construção da ideia de pertencimento. Essas reflexões influenciarão nos processos de ensino- aprendizagem, pois uma escola integrada com a comunidade amplia suas possibilidades educativas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ações: Considerar os contextos e os territórios das escolas: Campo, Quilombola, Indígena, Urbana, CEJA, Prisional, Inclusiva.

Estratégias: Construção do Marco Zero⁵ e planta baixa da escola, mapa social do bairro/entorno da escola a fim de identificar o ambiente e as possíveis parcerias e pessoas na comunidade.

c) Currículo

Embora todas as dimensões sejam importantes, o currículo assume grande destaque na internalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA, já que a mesma exige uma revisão da referência superficial da transversalidade e da interdisciplinaridade⁶ da EA, que se apresentava um tanto desconexa. Portanto, as DCNEA visam fortalecer as orientações para um trato integrado nas diferentes fases, etapas, níveis e modalidades de Educação. Dessa forma, o currículo precisa valorizar a integração das temáticas socioambientais aos conteúdos e práticas, estabelecendo conexões entre escola e comunidade (saberes tradicionais e locais).

Em relação aos componentes curriculares, é possível inserir a educação ambiental como tema especial utilizando as diferentes Competências Gerais da BNCC: **2.** Pensamento científico, crítico e criativo; **7.** Argumentação; **10.** Responsabilidade e cidadania, estabelecendo uma integração entre praticamente todos os componentes curriculares do ensino básico.

Os componentes curriculares da área das Linguagens e suas tecnologias fazem parte do patrimônio social, histórico e cultural de um povo. O trabalho pedagógico com a EA nesse contexto perpassa por diversas realidades e adentra ao aspecto cultural. (MATO GROSSO, 2012, pág.59)

Os componentes da área de Ciências Humanas e suas tecnologias permitem uma análise crítica das interações que os grupos humanos estabelecem no processo histórico de produção dos diferentes ambientes, o que leva ao conhecimento das causas e consequências das ações humanas que interferem nas condições de vida da sociedade (MATO GROSSO, 2012).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A área de Ciências da Natureza e suas tecnologias podem analisar os fenômenos naturais, mas sem desvincular dos fatores políticos, sociais que condicionam para impactos ambientais, e que podem causar prejuízos para a biodiversidade (MATO GROSSO, 2012). A Matemática pode abordar questões relacionadas a EA através da modelagem, estatística e problematização de situações do cotidiano.

Cabe mais uma vez lembrar que as áreas de conhecimentos de Linguagem, Humanas e Ciências da Natureza e suas tecnologias possuem textos riquíssimos que abordame se relacionam com a EA em toda sua complexidade e amplitude, cabendo ao educador explorá-las, questioná-las e problematizá-las.

Ações: Considerar a experiência trazida pelo professor(a), estudante, demais pessoas envolvidas e as características da comunidade em que a escola está inserida para definir o que a escola deve ensinar; Valorizar a diversidade através de um currículo multicultural que traga: Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; Educação para as Relações Étnico-raciais; Educação do/no Campo; Educação Escolar Quilombola; Educação Escolar Indígena; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial.

Estratégias: Introduzir as diversidades como eixo central no currículo, buscando a convergência entre conteúdos, métodos e necessidades locais; Criar espaços de participação e diálogo entre estudantes, professores, gestores e integrantes da comunidade; Discutir com o grupo as características da comunidade em que a escola está inserida; Disponibilizar ao conhecimento de todos as atividades programadas e desenvolvidas, que envolvam a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos, na própria escola ou fora dela.

5. Planilha para construção do Marco zero disponível em: <https://drive.google.com/open?id=16D9eKGGJ47hfie0ALS8L4iSIH1VW-DErQ-fU0WBVviQw> > Fonte: BRASIL, 2012(a).

⁵ De acordo com Teixeira *et al.* (2012), a transversalidade e interdisciplinaridade pressupõe educadores imbuídos de um verdadeiro espírito crítico, aberto para a cooperação, o intercâmbio entre as diferentes disciplinas, o constante questionamento ao saber arbitrário e desvinculado da realidade, exige a prática de pesquisa, a troca e sistematização de ideias, a construção do conhecimento, em um processo de indagação e busca permanente.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

d) Gestão

Inspirar a responsabilidade compartilhada na gestão da escola através da construção de mecanismos eficazes para a tomada de decisões e implementação das ações, visando à construção de conhecimentos, relações de respeito à diversidade, democracia e participação. Independentemente das instâncias decisórias presentes na escola como: Comissão de meio ambiente e qualidade de vida Com-Vida, Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – CDCE, grêmios, é imprescindível que a gestão valorize e promova a mudança, no sentido de colaborar para um engajamento coletivo para o alcance dos objetivos.

Ações: Democratização da informação; Trabalho colaborativo; Mediação e resolução de conflitos; Fortalecimento dos espaços de participação; Planejamento coletivo assumindo responsabilidades compartilhadas.

Estratégias: Planejamento de ações participativas; Participação estudantil através de formação de Com-Vidas, clubes de interesse, Grêmios estudantis, monitorias entre outras atividades.

e) Espaço físico

Analisar a situação do espaço físico da escola, verificando a necessidade de intervenções arquitetônicas de acordo com critérios de sustentabilidade, bem como realização das adequações identificadas como prioritárias por meio de ecotécnicas. O uso das ecotécnicas deve possibilitar a apropriação pedagógica em diversas disciplinas da escola, contribuindo para gerar novos conhecimentos e práticas no ambiente escolar. Considerar que além das adequações na estrutura física, as questões pedagógicas relacionadas a essa dimensão precisam incluir a legitimação do caráter educador de outros espaços não escolares, localizados na comunidade/bairro/município. Refletir e discutir sobre a dimensão do espaço significa abordar as condições do “ambiente físico e educativo” da escola e debater o que se quer tanto na perspectiva da estrutura como das relações estabelecidas com os mesmos.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ações: Incorporação de tecnologias e materiais adequados; Espaços adequados para vivência e convivência; Acessibilidade; Mobilidade; Respeito ao patrimônio público e cultural.

Estratégias: Partindo do mapeamento e do planejamento participativo, desenvolver projetos de adequação de baixo custo e que possam ter a possibilidade de parcerias com empresas pertencentes ao meio comunitário, como ferramenta para atividades transformadoras dos espaços. A construção de cisternas para aproveitamento da água da chuva, construção de hortas e minhocários, placas de energia solar. É importante lembrar que as estratégias adotadas na dimensão do espaço devem refletir no currículo, a fim de abranger a integralidade da proposta no que concerne a aprendizagens possíveis nesse processo.

f) Relação escola-comunidade

Este componente refere-se a uma estratégia integrada que visa fortalecer a participação da comunidade nas ações promovidas pela escola, incluindo-a no processo de construção do saber. Pretende também fortalecer a comunidade para que esta torne-se capaz de se inserir nas ações promovidas pelas escolas, exercendo controle social sobre o processo de transição rumo à sustentabilidade, bem como criar mecanismos de prevenção, adaptação, resposta e mitigação a emergências socioambientais.

Ações: Realização de encontros com a comunidade; Diagnóstico e mapeamento da escola e seu entorno; Fomento a participação nas Com-Vidas, associação de pais mestres e CDCE.

Estratégias: Adoção de metodologias participativas (Fóruns, Seminários, Com- Vidas, Agenda 21 escolar, Conferências, Grêmios Estudantis, etc); Implementar Projetos Ambientais Escolares Comunitários PAEC's; Participação em Conferências Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente. Entendemos que a construção e reestruturação do PPP não é um processo fácil, porém, se a escola tem a intencionalidade de incluir a EA na sua proposta pedagógica, pode trilhar caminhos de acordo com suas necessidades.

Com isso, espera-se que o *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* possa auxiliá-los na reflexão sobre as dimensões apresentadas, a fim de promover a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

internalização da educação ambiental nas escolas de forma permanente.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC - CONSIDERAÇÕES SOBRE ELEMENTOS MÍNIMOS PARA GARANTIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Pensar a Base Nacional Comum Curricular remete à reflexão sobre os diferentes tratamentos destinados à organização das disciplinas na trajetória histórica do currículo escolar e, por sua vez, às questões particulares de cada uma delas, às abordagens metodológicas recomendadas em cada tempo-espço em que se desenvolvem e se desenvolveram, e, conseqüentemente, à formação específica para o ensino dos sujeitos encarregados em trabalhar com elas, assim como, ao entendimento de que o currículo escolar se relaciona ao contexto social em diferentes épocas e que reflete as múltiplas situações que historicamente compõem esse contexto.

Desse modo, a implantação e implementação da BNCC nas redes de ensino deverão acontecer em sincronia com todos os elementos que dela derivam, ou seja, há de se ter preocupação com os objetivos estruturantes do currículo, os procedimentos metodológicos, a avaliação e, principalmente, com a formação dos profissionais da educação.

7. Diálogo entre a equipe pedagógica da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena/Sude/Seduc.

8. Sobre esse assunto recomenda-se a leitura do texto História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, 2, 177-229. Chervel, A. (1990).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Em relação aos aspectos curriculares e a sua evolução no tempo⁸, percebe-se que as disciplinas que hoje fazem parte do currículo, ora estavam desagregadas, ora estavam agrupadas até a organização atual de cada uma delas. É possível que, por essa razão, a organização das disciplinas no currículo escolar tenha no currículo escolar recebido ao longo do tempo a influência direta dos paradigmas dominantes, dificultando a interdisciplinaridade e outras formas de organização e práticas de currículo na educação básica e configurado, conseqüentemente, o panorama formativo para os profissionais da educação. É sobre essa configuração que se determinam os cursos ofertados pelas universidades e se determinam também, tanto os estudos teóricos sobre as metodologias a serem aplicadas no âmbito das salas de aula, quanto as metodologias vivenciadas no interior de cada curso. Dessa forma, o currículo, entendido aqui em seu sentido mais amplo, sempre impactou diretamente na formação, tanto inicial quanto continuada, dos profissionais da educação.

Assim, temos alguns professores que se formaram no tecnicismo para atuarem no tecnicismo; outros, que se formaram no construtivismo para atuarem no construtivismo, e assim por diante. Dessa forma, para atuar na perspectiva de direitos de aprendizagem, competências e habilidades e, ainda, com a incorporação de competências socioemocional, tal como previsto pela BNCC, haverá de se pensar na formação desses profissionais.

Por outro lado, quando se fala em aspectos formativos, para além da formação inicial, que deveria garantir que os novos profissionais fossem formados para atuar em consonância com as expectativas esperadas para trabalhar com a Base, haverá de se pensar na formação continuada para aqueles que já concluíram a graduação sob outros referenciais. Para a formação inicial, nesse momento, existe um movimento de reestruturação das licenciaturas que possibilitará a formação a partir dessa necessidade, cuja tarefa de organização está sob a responsabilidade da União. Para a formação continuada, de incumbência da União, Estados e Municípios, tanto as universidades quanto as redes devem pensar como possibilitar aos docentes a compreensão e o engajamento com a proposta.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Nesse sentido, em Mato Grosso e nas demais unidades federativas, algumas providências já vêm sendo tomadas enquanto outras consistem em planejamentos de ações futuras. Existe, nesse momento, por exemplo, um Grupo de Trabalho (GT) do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) que trata da Formação Continuada na perspectiva da implantação e implementação da BNCC. Nesse GT, foram apresentadas algumas recomendações às Secretarias Estaduais de Educação e ao MEC, em relação às ações necessárias em termos de formação continuada nos estados. Essas recomendações foram feitas após levantamento das experiências em formação continuada, desenvolvidas nas diferentes unidades federais e em discussões sobre as condições ideais de oferta. Importante ressaltar que, participaram nesse GT, representações das cinco regionais nacionais da UNDIME além dos 27 representantes da federação. A partir de 2018, a representação da UNDIME ampliou para um técnico por estado, com isso o número de integrantes do GT passou de 32 para 53.

Considerando que essas recomendações do Consed e da Undime serão encaminhadas para toda a federação, faz-se uma reflexão à luz desse documento, sem desconsiderar a realidade e trajetórias do Estado e de cada município, uma vez que o mesmo está voltado explicitamente ao fortalecimento da BNCC. Por outro lado, fazemos também a ressalva de que antes de se constituir num documento que aponte especificamente um programa de formação continuada com suas concepções e operacionalização, trata-se de um documento que indica elementos que devem ser garantidos para que a formação continuada aconteça e apresente resultados.

Da análise realizada por esse GT, organizaram-se recomendações agrupadas em nove eixos: Estrutura interna do órgão central; Diagnóstico; Metodologia; Provisão das ações; Regime de Colaboração; Financiamento das ações; Relação com Plano de Carreira; Comunicação das ações; Monitoramento e Avaliação. Essas recomendações não precisam ser seguidas à risca pelos estados e municípios, mas permitem repensar a formação continuada ofertada e realizar ajustes na rede, caso entendam ser necessário.

Assim, apresenta-se a seguir cada um dos eixos e as ações que deveriam ser neles asseguradas, acompanhados de um breve comentário sobre a situação atual da perspectiva em Mato Grosso.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Em relação ao primeiro eixo, estrutura interna do órgão central, recomenda-se, em primeiro lugar, a criação ou fortalecimento de setor específico no órgão central, responsável pela execução da política por meio de documento legal que defina cargo/função, perfil e atribuições da equipe, com profissionais dedicados à coordenação pedagógica, administrativa e operacional da política, assim como profissionais responsáveis por seu monitoramento e avaliação. Percebe-se assim que Mato Grosso conta, há muitos anos, com uma superintendência dedicada a promover formação continuada aos profissionais da educação básica e que possui a estrutura acima descrita que ultrapassa o âmbito do órgão central, uma vez que se organizou com quinze Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapros), distribuídos em polos estratégicos, para possibilitar cobertura a todos os municípios e escolas da rede, o que constitui uma iniciativa inédita no país, que desperta admiração e, aos poucos, vem sendo imitada por outros estados. No caso das redes municipais do estado, diversas secretarias municipais de educação já possuem equipes dedicadas a esse fim e estruturas voltadas à formação continuada estabelecidas em seus organogramas. As secretarias municipais que não possuem equipes de formação estabelecem parcerias com o Estado e com Instituições de Ensino Superior por meio de Termos de Cooperação para atender a essa demanda.

Assim, a formação continuada é percebida como uma necessidade que deve ser garantida no espaço escolar, com uso do tempo da hora-atividade, com fortalecimento da discussão da prática e de maneira contínua e continuada a fim de promover o desenvolvimento profissional da rede. Da mesma forma, políticas que garantam a valorização dessa profissionalização devem ser promovidas em todo o território Mato-Grossense. De igual modo, deverá existir nessas instâncias a articulação entre o currículo, a avaliação e a formação continuada, de maneira que as políticas de formação continuada garantam maior efetividade na formação dos profissionais e que se traduza em melhorias nos processos de ensino-aprendizagem.

No mesmo eixo, da estrutura interna do órgão central, recomenda-se que exista em sua estrutura uma equipe voltada ao monitoramento e avaliação da formação continuada desenvolvida na rede, como forma de acompanhar a evolução dos profissionais e suprimir as fragilidades do processo. Lembrando que, em se falando de processo, a experiência



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

nos permite afirmar que nenhuma ação de curto prazo surtirá os efeitos esperados. É por meio de ações constantes e estratégicas de médio e longo prazos que se obtém resultados na formação continuada. Ao pensar nos efeitos da formação continuada, vários fatores devem ser considerados: se, por um lado, o profissional da educação precisa conhecer conteúdos, e especificamente, conteúdos de ensino, ele deve conhecer também teorias da aprendizagem e metodologias. São saberes que se constroem com o tempo e modificam esse profissional e sua maneira de ser, sentir e agir, ou seja, para além dos conhecimentos, existe um ser profissional que deve se “tornar profissional”.

Do interior de sua categoria, os profissionais da educação partiram para a construção de seu profissionalismo, buscando sua identidade com as seguintes características: ser professor dotado de conhecimentos e competências específicas que o diferenciam de outros profissionais, isto é, ter a docência como base de formação. Brzezinski, (2002, p. 12), apud Carrilho, (2007).

Como a formação continuada está destinada a profissionais em exercício, questões relativas à sua profissionalidade e às formas em que o docente aprende e se engaja em novos projetos devem ser sempre consideradas ao propor políticas de formação continuada. Nesse sentido, tem-se teorias que explicam com detalhes os diferentes estágios da profissionalidade do docente e a sua disposição para adesão ou não à programas de formação continuada⁹; teorias que explicam como e quando os docentes

⁹ Para Huberman (HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61. 2000), há sequências tipo no desenvolvimento da carreira do professor que classificou em etapas básicas, de acordo com os anos de carreira, lembrando que as mesmas não devem ser tomadas como fases estáticas ou lineares, mas concebidas por meio de uma relação dialética: a) entrada na carreira (um a três anos de docência): fase de sobrevivência, descoberta e exploração; b) estabilização (quatro a seis anos): sentimento de competência e pertença a um corpo profissional; c) diversificação ou questionamentos (sete a 25 anos): estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira; d) serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos): pode levar ao conformismo ou ao ativismo; e, por fim, e) fase de desinvestimento, recuo e interiorização (35 a 40 anos): que pode ser sereno ou amargo. Ressalta-se que esse pesquisador canadense escreve a partir da realidade de seu país, onde a carreira docente é muito mais extensa do que a nossa. No entanto, ao se analisar as fases por ele descritas e se comparar com o comportamento observado ao longo do exercício da profissão pelos docentes, pode-se verificar que as fases apontadas procedem, embora possam variar no tempo estimado para cada uma delas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

aprendem e outras que nos mostram os motivos de pouca aderência, baseados em falta de identidade docente ou em dificuldades para aceitação das fragilidades formativas.

Há estudiosos como Clandini e Connelly, que trabalham na perspectiva formativa por meio de relatos das histórias de vida, que trazem um aporte interessante para entendermos a dificuldade natural do docente em relação à aceitação e reconhecimento de suas fragilidades formativas. Trazemos aqui uma citação de Mizukami que explica o pensamento desses autores em relação ao anteriormente exposto.

Segundo Clandini & Connelly (1996, p.25), o conhecimento profissional se posiciona na interface da teoria e da prática na vida dos professores. Isto cria dilemas epistemológicos que são compreendidos pelos autores em termos de histórias secretas, histórias sagradas e de fachada. Para eles, a discussão dessas histórias oferece um mapa útil para o estudo da dinâmica do relacionamento entre o conhecimento pessoal prático e o conhecimento profissional do professor. As histórias sagradas são constituídas por percepções da prática apoiadas em teorias e partilhadas por professores, elaboradores de políticas públicas e teóricos. As salas de aula, segundo os autores, são, em sua maioria, lugares seguros, geralmente livres de interferência e de julgamento externo, onde os professores são livres para viver histórias da prática; essas histórias vividas constituiriam as histórias secretas. As histórias secretas são reveladas aos outros em lugares também secretos. Por fim, quando os professores saem de suas classes, eles frequentemente vivem e contam histórias de fachada, nas quais eles se retratam como *experts* e que são compatíveis com a história oficial da instituição. As histórias de fachada possibilitam aos professores, cujas histórias são marginalizadas pelas práticas dominantes, manter suas histórias secretas. Os autores não emitem juízos de valor a respeito de tais histórias. Não as consideram como boas ou más, mas analisam suas diferentes naturezas, a serem levadas em conta na explicitação e no estudo das teorias tácitas, implícitas ou mesmo de curto alcance dos *professores*. O grande desafio – tanto para programas de formação de professores quanto para a investigação de processos de pensamento do professor – está em, configuradas as histórias de fachada, chegar às histórias sagradas e tentar apreender as relações dessas histórias com as demais, tanto na prática declarada quanto na prática desenvolvida pelos professores. Mizukami (2002 p.).

A realidade de Mato Grosso demonstra um grande avanço organizacional no que



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

diz respeito à estrutura para a formação continuada, que precisa ser valorizada e aproveitada, uma vez que os aspectos mais importantes da recomendação estão todos contemplados e trata-se, acima de tudo, de um direito do profissional de ser atendido com formação continuada voltada à sua prática e em seu local de trabalho. Falta apenas acreditar no poder que temos, enquanto rede, de se apoiar e aprender uns com os outros e por meio da reflexão-ação, intervir em na realidade promovendo as modificações necessárias para se avançar profissionalmente.

O segundo eixo, diagnóstico, aponta a necessidade de analisar a demanda real e diversa de formação, apresentada pelos professores e demais profissionais da rede. Como exemplo, apontam para esse eixo levantamentos de: percentual de docentes por número de escolas em que lecionam; percentual de docentes com formação adequada aos componentes curriculares que lecionam; demanda por atividades de desenvolvimento profissional; cumprimento do 1/3 de hora-atividade; realização de trabalho colaborativo entre docentes.

Ao analisar o eixo, percebe-se que o trabalho dos Cefapros tem sido realizado com esses índices (os percentuais levantados nos diagnósticos, embora nem sempre esses levantamentos tenham focado na formação do professor, e sim, mais no desempenho do estudante), orientando as escolas a realizarem seus próprios diagnósticos a fim de proporem as intervenções necessárias. No entanto, precisa-se avançar em nível de estado, uma vez que encontra-se alguma resistência ao cumprimento da hora-atividade por profissionais que ainda não compreendem a importância dessa conquista, assim como há também aversão à realização do trabalho colaborativo entre docentes sem o qual não se garante uma formação continuada eficaz. Nas redes municipais, a questão do diagnóstico parece ser menos complexa que no Estado, uma vez que se tratam de organizações menores onde a possibilidade real de atendimento à diversidade de demandas depende mais da existência de recursos humanos e financeiros do que da distância entre o diagnóstico e a execução.

O terceiro eixo do documento produzido por esse GT aponta para o desenho metodológico para compor programas de formação continuada que, entre outros aspectos, indicam as estratégias para se alcançar os objetivos definidos. Considerando o



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

objetivo de aprimorar a prática pedagógica a partir da implementação do currículo estadual, que incorpora a Base Nacional Comum Curricular, um desenho metodológico adequado ao momento atual deve considerar: a escola como *locus* principal da formação continuada, tal como dito anteriormente; a necessidade de assegurar a jornada do professor em uma única escola; a promoção da formação continuada em serviço (utilização efetiva do 1/3 de hora-atividade como prevê a lei); a promoção e o estímulo ao trabalho colaborativo entre os professores; a importância da formação continuada ser contínua (ter duração suficiente para possibilitar que o professor repense a sua prática pedagógica); a importância da formação continuada ser específica (corresponder a demandas reais com clara relação à sua prática pedagógica), ponto este já apontado na seção anterior que tratava do diagnóstico.

Nesse sentido, formações esporádicas e pontuais não seriam consideradas como formação continuada. O referido eixo aponta também para a personalização dos itinerários/roteiros de formação; o uso dos resultados dos dados das avaliações de aprendizagem para nortear as ações de formação continuada focadas na melhoria da prática específica do professor; o uso de recursos tecnológicos como um dos meios para oportunizar a formação continuada em todo território nacional, bem como potencializar seu uso nos processos de mediação e aprendizagens no contexto escolar contribuindo efetivamente na personalização do itinerário/roteiro da formação e ambientes inovadores de aprendizagem. Outros pontos previstos nesse eixo são: a formação da gestão escolar e da coordenação pedagógica; a disponibilização de protocolos de acompanhamento da prática docente para apoiar os coordenadores pedagógicos; a construção de uma rede de boas práticas entre escolas da mesma rede.

A análise desse extenso eixo confirma acertos e desafios na política de formação continuada de Mato Grosso. Os acertos, relacionados à: escola como *lôcus* de formação, promoção da formação continuada em serviço; formação contínua e específica, uma vez que há muito tempo vem se desenvolvendo um modelo de formação continuada baseado na reflexão sobre a ação, para a proposta de intervenções adequadas a cada realidade, com projetos construídos no interior de cada unidade escolar; a possibilidade de personalização de roteiros ao se dar abertura para agrupamentos de acordo com as necessidades, e o uso de dados das avaliações. No caso das redes municipais, há



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

necessidade de verificar se as mesmas garantias são contempladas em todos os municípios do Estado e se há a mesma concepção de formação continuada que contemple a escola como *lócus* e a reflexão sobre a prática como principal instrumento de formação.

Como pontos que ainda precisam melhorar, considera-se: a situação ideal de trabalho em apenas uma escola que, no contexto atual, torna-se praticamente impossível aos licenciados nos diferentes componentes curriculares, devido à organização do tempo escolar e a própria organização curricular; a necessidade de se aproveitar melhor as tecnologias; a formação dos gestores escolares, uma vez que eles nem sempre são atendidos da forma necessária; a disponibilização de protocolos de acompanhamento e a construção de rede de boas práticas entre as escolas. Lembrando que as ações de disponibilização de protocolos e de divulgação de boas práticas são realizadas com êxito significativo por alguns Centros de formação e municípios, porém, de maneira isolada, havendo a necessidade de torná-las futuramente em ações amplas e permanentes da formação continuada.

O quarto eixo, provisão das ações, é entendido pelo GT do Consed como outro elemento de sucesso de uma política de formação continuada de professores e consiste na qualidade e efetividade da execução das ações dos programas. Nesse sentido, as estratégias que sugerem são: criação e institucionalização de uma rede de formadores que assegure continuidade da política de formação continuada ao longo de diferentes governos; formação dos formadores por meio de estratégias repensadas à luz dos mais recentes aprendizados trazidos pela literatura nacional e internacional, e que, preferencialmente, tenham tido experiência na rede pública de ensino; ampliação da rede de instituições formadoras em complemento às possibilidades já ofertadas pelas Universidades; criação e/ou fortalecimento de Escola ou Instituto de Formação com finalidade de oferecer qualificação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação básica; ampliação do diálogo entre as Redes e Instituições de Ensino Superior (IES) de modo a atender as atuais demandas.

Nesse eixo, reconhece-se a boa estrutura em no estado e que deve apenas se manter e fortalecer as ações previstas. A troca de experiências entre redes permitirá



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

também a superação das dificuldades em nível local, principalmente nos municípios mais distantes. Parte dessa estrutura deverá ser garantida aos municípios menores por meio da efetivação do regime de colaboração que é frisado no quinto eixo, tal como citado a seguir.

Para o quinto eixo, regime de colaboração, as recomendações relativas à formação continuada de professores consistem em considerar, segundo o GT: a necessidade de se institucionalizar o regime de colaboração para as políticas de formação continuada, via elaboração e efetivação de Termo de Cooperação Técnica entre Estados e Municípios, contemplando aspectos como: responsabilidades, modelo de operacionalização, financiamento e sistemática conjunta de monitoramento e avaliação. Faz parte das recomendações para esse eixo também, a elaboração de diagnósticos das necessidades de formação dos professores das redes; a definição de diretrizes e temáticas importantes para programas de formação continuada em todo o Estado; a estruturação de uma rede de formadores no Estado, que oriente o estabelecimento de parcerias tanto em âmbito estadual quanto municipal; a constituição de uma rede de formadores nas Secretarias Estaduais para desenvolver o processo formativo em suas redes e em colaboração com as redes municipais; e a (re)ativação ou fortalecimento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, enquanto instância articuladora e organizadora do regime de colaboração, para as ações de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Em Mato Grosso, ao se analisar o quinto eixo, verifica-se um movimento de retomada do regime de colaboração em duas frentes: uma, de cunho curricular, com a produção conjunta da Seduc-MT e da Undime-MT, do *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* a partir da BNCC; e outra, específica da formação continuada, referente à celebração de Termos de Cooperação Técnica entre estado e municípios para atendimento das necessidades formativas das redes, que iniciou em 2017, e conta com a adesão de um número considerável de municípios (superior a um terço do total no primeiro ano de celebração). O Pibid e a Residência pedagógica, projetos da Capes desenvolvidos pelas Instituições de Educação Superior que formam educadores no estado, requerem também da assinatura de Termos de Cooperação entre a Seduc e as IES e resgata a necessidade de (re)ativação ou fortalecimento dos Fóruns



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

O sexto eixo, financiamento das ações, requer das Secretarias de Educação, tanto em nível de estado quanto em nível de municípios, conforme seus contextos específicos, a garantia em orçamento de recursos suficientes para viabilizar a execução das ações de formação continuada; a promoção de parcerias não onerosas com organizações não governamentais, institutos e fundações, desde que atendam às demandas e às políticas previstas pela Secretaria e ofereçam serviços de qualidade que redundem em melhorias do serviço público; a utilização de mecanismos de financiamento para ações de formação continuada de professores previstos no PAR – Plano de Ações Articuladas do MEC/FNDE; a institucionalização de percentual específico do orçamento para formação continuada para assegurar a continuidade dos programas; assim como a avaliação do impacto das ações de formação continuada antes de renovar parcerias, sejam elas onerosas ou não, a fim de garantir que os objetivos originais da formação continuada sejam mantidos e atingidos.

Nesse sentido, todas as ações previstas para o eixo são contempladas em no estado, embora, nem sempre os recursos sejam suficientes pela própria conjuntura econômica nacional e local, e por fatores externos que afetam a receita dos estados. Da mesma maneira, há na receita dos municípios, verbas destinadas à formação continuada da rede, embora, nesse quesito, ambas as redes devam avançar e, talvez, o regime de colaboração seja um caminho eficaz para otimizar o uso dos recursos.

No sétimo eixo, relação com o plano de carreira, entendido pelo GT do Consed como um pilar importante de uma política de formação continuada, recomenda-se: incentivar o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, no plano de carreira; que a progressão na carreira estimule o professor a buscar a formação continuada que objetive melhorar a sua prática em sala de aula (e não apenas a titulação acadêmica ou evolução funcional); a vinculação das qualificações realizadas pelos profissionais em âmbito da formação continuada para melhoria da prática de ensino, com evoluções na carreira e aumento salarial.

Mato Grosso, em nível de estado, vincula o plano de carreira dos profissionais da rede a dois fatores: titulação acadêmica e tempo de serviço, transformando-as em progressão por classe e nível, respectivamente. Dessa forma, a formação continuada fica



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

relegada apenas ao plano da contagem de pontos para atribuição de aulas, perdendo significativamente seu valor pela falta de vínculo com o plano de carreira. Esse ponto depende de marco legal regulatório que deverá ser adequado às necessidades atuais de avanços das redes por meio do aprimoramento da formação continuada. Por outro lado, carece de informações atualizadas a respeito de como os planos de carreira se articulam com a participação na formação continuada nos municípios do Estado, que permitam afirmar se há necessidade de avançar nesse aspecto. Em todo caso, esse texto serve para promover a reflexão das redes sobre como se estruturar para avançar na garantia desse direito, e, por se tratar de um documento destinado ao espaço Mato-Grossense, deve respeitar a evolução de cada rede em cada um dos aspectos aqui abordados, que nem sempre será uniforme e equitativa.

Por outro lado, o oitavo eixo, comunicação das ações, considera a importância de assegurar o bom entendimento e alinhamento entre todos os atores da rede visando a implementação da BNCC. Essa estratégia de comunicação com os profissionais dos órgãos regionais e das escolas deve, entre outros aspectos, considerar: a elaboração de um documento orientador das ações de formação continuada para implementação dos currículos adaptados pela BNCC (entre outros aspectos, deverá indicar: a diferença entre “Base Nacional Comum Curricular” e “Currículo”; as adaptações curriculares promovidas a partir da Base Nacional Comum Curricular; o Descritivo sobre as ações da política de formação continuada de modo a contemplar aspectos teóricos, didáticos e metodológicos específicos de cada componente curricular).

Nesse sentido, após a homologação do currículo de referência do estado, deverá ser encaminhado esse documento orientador do qual se fala no parágrafo anterior, com as orientações em relação à implementação da Base, as matrizes formativas mínimas necessárias para atender a essa realidade e os conceitos estruturantes de cada área de conhecimento, entre outros aspectos.

O nono eixo, monitoramento e avaliação, afirma: para que as políticas de formação continuada de professores obtenham os resultados esperados estabelecidos em sua formulação, é importante que haja constante monitoramento e avaliação da política. Para tanto, deve-se considerar: a construção de um plano de monitoramento e avaliação da



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

política como pilar estruturante dos programas de formação continuada e não como uma ação a ser pensada apenas após a implementação desses programas; a importância de reconhecer os mecanismos de monitoramento e avaliação como ferramenta de análise dos resultados durante o processo de implementação da política, possibilitando, assim, ajustes contínuos da mesma.

Como se vê, trata-se de outro eixo em que a proposta de formação continuada da Seduc apresenta fragilidades, uma vez que não se tem uma sistemática constante de monitoramento e avaliação das ações de formação continuada realizadas na rede pelos Centros de Formação, e sim, ações esporádicas e pontuais, sem conexões, e isso é um ponto onde é preciso avançar. Em relação as redes municipais do estado, carece de informação que permita afirmar que estão em situação semelhante à rede estadual.

Todo o exposto leva, então a entender que há muitos pontos onde se deve avançar ainda, mas que um longo e sólido caminho já foi percorrido naquilo que se entende como cenário ideal para que a formação continuada tenha os efeitos esperados numa rede.

Por último, traz-se os dados de uma pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em 2017, na qual se analisam programas de formação continuada considerados eficazes, tanto no plano nacional quanto no internacional, e o que a literatura baseada em evidências traz a respeito. Segundo essa pesquisa, ao revisar a literatura baseada em evidências, um modelo lógico dos efeitos esperados da formação continuada é que a mesma incorpore novos conhecimentos e habilidades às ações dos professores que, por sua vez, modifiquem suas práticas e se reflitam na melhoria da aprendizagem dos estudantes. No entanto, pelo percebido na análise, o último efeito (aprendizagem dos estudantes) nem sempre é atingido a curto prazo, com o qual, o efeito anterior (modificação das práticas), já poderia ser considerado como um resultado esperado da formação continuada, que, a longo prazo, viria incidir sobre o último efeito.

Apontaram também, algumas características comuns dos programas de formação continuada considerados eficazes trazidos para reflexão. A primeira característica é o foco no **Conhecimento pedagógico do conteúdo**, conceito cunhado por Shulman (1987). Para esse autor, a base da boa docência envolve uma série de conhecimentos, tais como: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento pedagógico



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

do conteúdo (PCK); conhecimento do currículo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos educacionais; conhecimento das finalidades, propósitos e valores educacionais e de suas bases filosóficas e históricas.

É apontado também pela pesquisa, nas revisões analisadas, que do rol acima mencionado, apenas três tipos de conhecimentos são debatidos na formação continuada eficaz de professores: conhecimento do conteúdo de ensino (disciplinar); conhecimento pedagógico geral; conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK). Esse último, entendido como a compreensão de como os conteúdos dos componentes curriculares estão estruturados e articulados entre si a fim de que os professores possam explicar um assunto específico de sua matéria e levar seus alunos a aprendê-lo.

A segunda característica apontada é o uso de **Métodos ativos de aprendizagem**. Nesse sentido, a aprendizagem ativa é uma recomendação constante em programas de formação continuada de professores, e aqui, ela é entendida como sendo aquela que deriva de métodos ativos.

O texto da FCC aponta que a literatura investigada mostra que os professores, quando tratados como aprendizes ativos, engajam-se mais e de maneira mais produtiva nas tarefas da docência: planejar, ensinar e avaliar. Conferências, seminários, cursos de verão e palestras passaram a ser criticados por serem ministrados por especialistas que nem sempre conhecem e abordam os problemas do cotidiano do professor e, também, por se darem fora do espaço escolar ou da sala de aula, em horários outros que não os de trabalho: fins de semana, à noite, nas férias escolares (GARET et al., 2001).

Nas revisões analisadas da literatura internacional, a aprendizagem ativa é alcançada por meio de métodos ou estratégias de ensino. Apontam, entre outros: ser acompanhado ou acompanhar alguém via *coaching* ou mentoria; observar a atuação de especialistas e/ou de pares mais experientes e, ainda, ser por eles observados em sala de aula; promover autoria na produção de conteúdos escolares; discutir vídeos que tratam de uma determinada situação escolar; revisar trabalho de estudantes; participar em grupos de estudos e apresentar os trabalhos realizados oralmente ou por escrito; mediar discussões entre pares; fazer intercâmbio entre professores de diferentes escolas.

No Brasil, o uso de métodos ativos de aprendizagem mostrou-se ser a característica



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

de mais difícil identificação em experiências de formação continuada. A FCC levantou duas hipóteses não excludentes para explicar essa situação. A primeira é a de que seriam poucas as iniciativas que oferecem oportunidades de aprendizagem ativa no país. A segunda, é a de que seriam escassas as publicações acadêmicas apresentando e analisando as metodologias adotadas em experiências de formação continuada no país.

A terceira característica dos programas de formação continuada considerados eficazes, apontada na pesquisa da FCC, é a **Participação coletiva**, entendida essa como um grupo de professores de uma mesma escola, etapa de ensino, departamento/componente curricular ou série, que participam ativa e conjuntamente em uma experiência de formação continuada.

Sobre as vantagens dessa participação coletiva, Garet et al. (2001) indicaram que professores que trabalham em conjunto têm maiores chances de discutir conceitos, habilidades e problemas que surgem durante seu desenvolvimento profissional; professores que são da mesma escola, departamento ou etapa de ensino, contam com maiores oportunidades de compartilhar materiais curriculares, didáticos e demandas de avaliação, e tendem a manter as mudanças na prática ao longo do tempo; professores que dividem os mesmos estudantes podem discutir as necessidades desses estudantes durante as aulas (p.922).

Da mesma forma, vários autores que estudam as formações coletivas apontam como a mais eficaz, a de professores de uma mesma escola. Esse tipo de formação continuada é denominado, recorrentemente, de formação baseada na escola ou formação com *lôcus* na escola (*school based professional development*). O texto também aponta que pesquisas mostram que “mais importante do que a participação de professores de um grupo previamente existente seria a garantia de apoio e de interação entre os professores participantes e/ou entre os participantes e formadores, ou seja, de colaboração profissional”. As comunidades de aprendizagem devem oferecer oportunidades para que os professores desafiem crenças que possam ser problemáticas e desenvolvam novas compreensões, sempre com o foco no seu trabalho pedagógico e em como esse trabalho impacta a aprendizagem dos alunos.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Caso contrário, os docentes podem rejeitar novas abordagens e apoiarem-se uns nos outros para manter o status quo e a “colaboração pode se tornar uma partilha de ‘histórias pessoais’, em vez de um meio de melhorar a aprendizagem dos estudantes” (TIMPERLEY et al., 2007, p. 205).

Em nível nacional, existem muitas propostas de formação continuada nas quais está prevista a participação coletiva de professores de uma mesma escola ou componente curricular, tendo ou não a escola como *lócus*. No entanto, iniciativas que envolvam algum tipo de acompanhamento por pares são menos frequentes. Outra característica apontada pela Fundação, na pesquisa aqui referenciada, é a **Duração prolongada** como um aspecto fundamental dos programas de desenvolvimento profissional eficazes. Geralmente, os autores não definem o que seria considerado ideal ou adequado em termos da duração nem a frequência e a intensidade de contato entre participantes e formadores, mas os estudos parecem ter em comum, como ponto de partida, uma definição do que não seria uma duração adequada: eventos de um dia, esporádicos e isolados, sem acompanhamento posterior por parte dos formadores.

Apesar da variação nos dados coletados na pesquisa, reforça-se a recomendação comum dessa literatura de que a duração seja prolongada, intensiva, contínua e permita o contato frequente com os formadores, seja esse presencial ou virtual. Cabe aqui ressaltar que se está falando, em nível de Mato Grosso, de formadores dos Cefapros, assim como também daqueles que colaboram com os programas e do próprio Coordenador Pedagógico, como agente dessa formação, como responsável pela provocação à reflexão coletiva e direcionador das ações a serem desencadeadas a partir dessa reflexão. O que não pode acontecer é a reflexão isolada, sem propósito nem conexões com propostas de mudanças, uma vez que esse tipo de reflexão apenas foca no problema sem pensar nas perspectivas de soluções.

A pesquisa da Fundação, ao se referir aos fatores tempo e frequência, aponta que os mesmos precisam ser suficientes, mas o que é suficiente vai depender de outros fatores como a complexidade da aprendizagem e o nível de mudança que é requerido, “por exemplo, um *workshop* de um dia pode ser suficiente para formar os professores para



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

aplicar uma abordagem específica em uma aula prescrita. No entanto, não seria suficiente para promover mudanças profundas e sustentáveis em suas práticas”.

A pesquisa aponta também que o acompanhamento deve ser feito inclusive após o término do programa, segundo alguns textos analisados, para verificar se há transferência do aprendido para a sala de aula.

No Brasil, embora ocorra comumente a participação de professores em eventos de formação esporádicos e isolados, também são encontradas diversas iniciativas de formação continuada que podem ser consideradas de longa duração, contando com contatos frequentes entre participantes e formadores.

A quinta e última característica que foi assinalada pela Fundação Carlos Chagas foi a **Coerência**. Essa característica é citada por muitos autores, mas não há unanimidade sobre seu real significado. Assim, as revisões estudadas apontam que haveria coerência quando os programas de formação continuada estão alinhados ou levam em consideração aspectos como: políticas educacionais que incidem sobre a formação inicial, currículo, avaliações externas, livro didático etc.; contexto da escola, suas prioridades e objetivos; conhecimentos, experiências e necessidades dos docentes; achados de pesquisas recentes; recomendações das associações profissionais.

Garet *et al.* (2001) são os únicos, dentre os textos analisados, que propõem explicitamente uma definição de coerência, como sendo a medida pela qual a formação continuada seria parte de um programa coerente de aprendizagem docente, observada de três maneiras: a) se o programa foi baseado no que os professores aprenderam anteriormente e se as atividades são acompanhadas posteriormente; b) se apoia os docentes para desenvolverem comunicação profissional com outros professores que tentam mudar seu ensino de modo parecido; e c) se o conteúdo e a pedagogia estão alinhados com os referenciais curriculares e avaliações nacionais, estaduais e locais.

Da mesma maneira, é importante ressaltar que em pesquisa anterior da mesma Fundação, o modelo de formação continuada aplicado na rede estadual de Mato Grosso já foi considerado como o melhor formato em nível nacional. Finalmente, lembrar que nenhuma garantia externa para a formação continuada surte os efeitos desejados, se não há, por parte de cada profissional da rede, atuante na escola, nos Cefapros, Assessorias



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Pedagógicas e sede, a vontade de aprimoramento e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, compartilha-se uma frase que casualmente foi encontrada e chamou poderosamente a atenção, pela forma clara e concisa com que descreve a situação atual: “não existe mais lugar para quem não quer mudar de lugar”¹⁰.

¹⁰ Disponível em <https://henriqueszklo.blogosfera.uol.com.br/2018/06/05/nao-existe-mais-lugar-para-quem-nao-quer-mudar-de-lugar/>



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REFERÊNCIAS

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J. ; PERRENOUD, P. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra/Portugal: Almedina, 1986.

ANDRADE, M.C.P.; PICCININI, C.L. a: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. Disponível em:<http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0091.pdf>. Acesso em 20.09.2018.

ARRUDA, Zuleica Alves. As “agrocidades” e as interfaces entre o mundo rural e urbano: repercussões socioespaciais do agronegócio no território Mato-Grossense. In: ROMANCINI, Sonia Regina (Org.). *Novas territorialidades nas Cidades Mato-Grossenses*. Cuiabá-MT: Editora EdUFMT, 2009.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, nº. 2, 1992.

BANDEIRA, F.A. Pedagogia etnomatemática: uma proposta para o ensino de matemática na educação básica. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 5(2), 21-46, 2012.

BARROWS HS, Tamblym RM. *Problem-based learning: an approach to medical education*. New York: Springer Publishing Company; 1980.

BERBEL, N. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes*. Semina Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BLOOM, B.S. HASTINGS, J. MADAUS, G. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971.

BORGES, M.C.; Chachá, S. G. F.; Quintana, Silvana. M.; Freitas, Luis Carlos. C.; Rodrigues, Maria Lourdes V. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47, 301-7, 2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 25.05.2018.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3. ed. Brasília: MEC, 1997.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18 ed. rev. ampl. São Paulo, 1998.

_____. *Lei nº 10.172*. Plano nacional de educação. 2001.

_____. *Constituição* (1988). Brasília, DF, 2002.

_____. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. MEC, 2002.

_____. *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

_____. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Manual de Operação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Brasília: INCRA, 2004. Disponível em <<http://www.incra.gov.br/>> Acesso em 14.04.2018.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF: SECAD, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE) - *Parecer do Conselho Nacional de Educação*

- *Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em 25.05.2018.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 25.05.2018.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio*: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005.

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

_____. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação. *Programa Ética e Cidadania*: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. MEC/INPE – *Revista: Panorama da Educação do Campo* Brasília: Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. *Indagações sobre currículo*: currículo e avaliação. Brasília: MEC, 2007.

_____. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*.

Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. *Lei nº 10.111*. de 2014. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008.

_____. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Acesso em 28.03.2016

<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf>.

Acesso em 28.07.2016.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Texto Base da 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT Por um país livre da pobreza e da discriminação: Promovendo a Cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. Brasília/DF. 2011

_____. Ministério da Educação. *Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais*. Brasília: 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/temid=>. Acesso em 15.09.2018.

_____, Ministério do Meio Ambiente. Brasília: MEC, Coordenação-Geral de Educação Ambiental, 2012b. Disponível em: http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/com_vida_isbn_final.pdf. Acesso em 08.09.2018.

_____. *Resolução cne/cp nº 2, de 15 de junho de 2012 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10988&Itemid=>. Acesso em 05.07.2018.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 9. Ed. 2012. Disponíveis em http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf. Acesso em 05.07.2108.

_____. *Parecer 16/2012 da CEB/CNE – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília, DF. 2012.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012. Disponível em <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares> . Acesso em 28.03.2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. p.41 e 49.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

_____, CGEA/SECADI. Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação

Ambiental. *Programa Nacional de Escolas Sustentáveis*, versão preliminar. 2014. Disponível em: <sharing>. Acesso em 05.07.2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em 25.05.2018.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21.09.2018.

DANIELS, Harry. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

CARDINET, J. Avaliação formativa num ensino diferenciado. In: ALL, L.; CARDINET, J. ; PERRENOUD, P. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra/Portugal: Almedina, 1986.

_____. *Avaliar é medir?* Rio Tinto/Portugal: Edições Asa, 1993.

CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARRILHO, M. F. P. *Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escritas de si*. Tese de doutoramento. UFRN, 2007.

CARTH, John Land. *A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)*. <<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>>. Acesso em 25.05.2018.

CARVALHO, R. B de F. *Avaliação para a aprendizagem: a articulação entre o ensino, aprendizagem e avaliação* (Mato Grosso Brasil). Tese. Doutorado em Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa: Portugal, 2014.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CASTILHO, S. D. de; CARVALHO, F. E. de A. *Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros*. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 353-369, nov. 2015.

<<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio>>. Acesso em 10.11.2016.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229. (1990).

CIDH. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. *Convenção Americana sobre Direitos Humanos*. Disponível

<http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>. Acesso em 07.05.2018.

COLL, C. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORTESÃO, L. Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. In: ABRANTES, P. ARAÚJO, F. *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Lisboa/Portugal, 2002.

DERKOSK, João Luiz, *Agricultura Familiar: Planejamento, Organização e Sistemas Sustentáveis de Produção*. Et. Al. Cuiabá- MT COMFOR/UFMT, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008, 01, 199 p.

DIESEL, A.; Baldez, A.L.S.; MARTINS, S.N. *Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica*. Revista THEMA, 2017, v.14, n. 1, p. 268 a 288.

ESPINDULA, Mirian., LEITE, Janete C. de P. e PEREIRA, Maria Z. da C. *O campo das políticas curriculares no Brasil: a trajetória histórica da década de 90*. Espaço do currículo, v.(5), n.1, pp.103-108.

FÁVERO, E. A. G.; L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. *Atendimento educacional especializado*. Aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília. MEC/SEED/SEESP, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008, 01, 199 p.

FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa/Portugal: Texto Editores, 2005.

FERREIRA, C. A. *A avaliação no cotidiano da sala de aula*. Porto/Portugal: Porto Editora, 2007.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

FLEITH, D. S. *Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação*. Cadernos de Psicologia, 5, 37-50, 1999.

FREIRE, P. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. ver. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, A. L. S. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, D. T. de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP - São Paulo, 2005.

FOCHEZATTO, A.; CONCEIÇÃO, G.H. *Formação Humana e Educação Problematicadora no Pensamento Paulo Freire*. R. Adm. Educacional, Recife, v.3, n.9, p.1-161, 2013.

MORICONI, Gabriela Miranda (Coord.). *Formação continuada de professores: Contribuição da literatura baseada em evidências*. São Paulo: FCC, 2017.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual – possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; HECKEL, Jane Felipe; SILVANA (Org). *Corpo, Gênero e Sexualidade – um debate contemporâneo em educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2003).

GARCIA, Marcelo. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GOMES, ROGER W. *Ciência e Natura*. Por uma educação ambiental crítica/emancipatória: dialogando com alunos de uma escola privada no município de Rio Grande/RS. Santa Maria, v. 36 n. 3 set- dez. 2014, p. 430–440

GOODSON, I. *A Construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. *As Políticas de Currículo e de Escolarização*. Tradução de Vera Joscelyne, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Vol. 2. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

GUIMARÃES, MAURO. *Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual*. t2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/viewFile/2767/2898> Acesso em 17.09.2018.

HERREID, Clyde Freeman. J. Coll. Sci. Teach. 1997, 27, 92.

HADJI, C. *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Tradução de Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

_____. *Avaliação desmistificada*. Tradução de Patricia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Disponíveis em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/comentarios.pd> f.>. Acesso em 05.07.2018.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre. Artmed, 2010.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago; 1976. p. 72-75.

JEREZ, o. *Comprendiendo el Enfoque de Competencias*. Ed. Carmen Paya. Santiago: Corporación Sofofa, 2008.

JEREZ, o. *Los resultados de aprendizaje en la Educación Superior por competencias*. Granada: Universidad de Granada, 2011.

JEREZ, o., Coronado, F., e VALENZUELA, G. *A Development Model of Social responsibility Competencies for Sustainable Development in the School of Economics and Business of the University of Chile*. in F. Gonçalves, r. Pereira, W. leal, & U.

KLEIN, A. M. *O Uso da Aprendizagem Baseada em Problemas e a Atuação Docente*. Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium. Ituiutaba, v. 4, Special Issue 1, p. 294, 2013.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. *Sociologia geral*. São Paulo: Atlas, 1999.

LEITE, C.; FERNANDES, P. *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos*,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

novas práticas. Porto – Portugal: Edições ASA, 2002.

LEITE, I. B. *Olhares de África: Lugares entre-Lugares da Arte na Diáspora*. Educ. Foco, Juiz de Fora, v.21, n.3, p. 735-768, 2016.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. *Políticas educativas: a aplicação na prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

LIBÂNEO, J. C. *et al.*, *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, C M G, & SIQUEIRA, E F L & SOUZA, F.E. F *Movimento Formativo dos Docentes que atuam na Educação do Campo no Estado de Mato Grosso – SEMIEDU – Cuiabá-MT*, 2014 Disponível em <<http://www.ufmt.br/SEMIEDU>>. Acesso em 05.05.2014

LIMA, Elvira de Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: MOREIRA, Antônio Flávio; ARROYO, Miguel. *Indagações sobre o currículo*. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006.

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

LIMA, V.V. *Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem*. Interface, v. 21, n. 61, 2017

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias De Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*.

Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAIDAME, G.F. *Aprendizagem Baseada Em Problemas No Ensino Fundamental II: Aplicabilidade, Potencial E Reflexões De Uma Adaptação Sob Perspectivas Geocientíficas*. Tese apresentada ao Instituto de Física “Gleb Wataghin” - Ensino de Ciências e Matemática, na área de Ensino de Ciências e Matemática. Campinas/SP, 2018.

MANGANA, G. A; CHIZENGA, A. P. *A Filosofia Africana e o projeto Identitário: Perspectivas e desafios da educação no contexto da Globalização*.

MATO GROSSO. *Lei Complementar 049/1998*, MT. Cuiabá, 1998.

_____. *Constituição Estadual. Promulgada em 05 de outubro de 1989*. Governo do estado de Mato Grosso. IOMAT. Cia Editora e impressora Mato-Grossense.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Escola ciclada de Mato Grosso: novos*



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

tempos e espaços para ensinar-aprender: a sentir, ser e fazer. Cuiabá. Seduc. 2001.

_____. *Resolução N. 262/02-CEE/MT*, Cuiabá, 2002.

_____. Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. *Projeto de educação ambiental – PrEA: projeto ambiental escolar comunitário – PAEC*. Cuiabá: TantaTinta, 2004. Disponível em <http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educativas/Superintend%C3%A2ncia%20de%20Diversidades/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental/Prea/Livro_04.pdf> Acesso em 05.07.2018.

_____. *Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola*. Cuiabá, MT: SEDUC/MT. 2012.

_____. *Orientações Curriculares: diversidades educacionais*. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2012. 308p.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares para a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso*, SEDUC, Cuiabá, 2012 disponível em www.seduc.mt.gov.br acessado em 24 de agosto de 2012.

_____. *Resolução Normativa Nº 002/2015-CEE/MT*, Cuiabá, 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Educação Especial no Estado de Mato Grosso*. Cuiabá: SEDUC-MT / Gráfica Print, 2010/2011/2012.

_____. *Resolução CEE-MT n. 001/2012*, que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.

_____. *Resolução Normativa Nº 002/2016-CEE/MT*, Cuiabá, 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Orientativo pedagógico*. Superintendência de Educação Básica, Secretaria de Estado de Educação: SEDUC, 116p, 2016.

MIRAS, M. SOLÉ, I. A evolução da aprendizagem e a evolução do processo ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J. MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva – contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2006.
MODER, Max. *Reflexões de apoio para o desenvolvimento curricular no Brasil: guia para gestores educacionais* / Max Moder. Brasília: UNDIME, 2017.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MIZUKAMI, ET. AL. *Formação de Professores: Concepção e problemática. In: Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.* São Carlos: EDUFSCar; INEP: CONPED. 2002.

MORAN, J. M. <<http://www.infoeducmaisbr.com.br/textos.html>>. MOREIRA, A.; SILVA, T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antonio (coord.) *Os professores e sua formação.* Dom Quixote. Nova Enciclopédia. Portugal, 1996.

NÓVOA, Antonio. *Formação de professores e profissão docente. In: Os professores e sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Marta K. Vygotsky. *Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-*

histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica.* 2ª ed. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1988.

PAZINATO, Maurícius Selvero; BRAIBANTE, Maria Elisa Fortes. O estudo de caso como estratégia metodológica para o ensino de química no nível médio. *Revista Ciências & Ideias*, 5, 2014.

PEREIRA, E.A.; MARTINS, J. R.; DELGADO, E.I. A Contribuição de John Dewey para a Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 3, n. 1, 2009.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990.* São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas.* Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PINTO, A. V. *Sete lições de Educação de Adultos.* 2ª ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez 2008.

RECK, Jair (Org.). *Novas perspectivas para a educação do campo, contexto e concepções: (re) significando a aprendizagem e a vida.* Cuiabá-MT: Defanti, 2007.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. *Notas sobre a construção de casos para ensino.* Rev. adm. contemp. , 11, p. 213-234, 2007

RIBEIRO, L. R de C. *Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) na Educação em*



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Engenharia. *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 27, n. 2, p. 23-32, 2008.

RIBEIRO, L. R de C. *Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma experiência no ensino superior*. 1. Reimpressão. São Carlos: EduFSCar, 2010, 151p.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. *Notas sobre a construção de casos para ensino*. Rev. adm. contemp., 11, p. 213-234, 2007.

SACAVINO, Suzana & CANDAU, Vera Maria. *Educação em Direitos Humanos: Temas, questões e propostas* Petrópolis (RJ), DP et Alli Editora, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. "A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral". *Revista Horizonte Antropológico*. V. 12, n. 25. Porto Alegre: 2006.

SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade. Vol. 20. 1995. SÁ, Luciana Passos; ANDRETTA Francisco Francisco, C. A.; QUEIROZ, Salete Linhares. Quim. Nova, 30, 731-739, 2007.

SÁ, Luciana Passos; QUEIROZ, S. L. *Estudo de casos no Ensino de Química*. Campinas: Editora Átomo, 2009. 95p.

SACRISTÁN, Gimeno. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000. SILVA, R & SATO, M. *Mapa Social – mapeando os Grupos sociais do Estado de Mato Grosso – Brasil Cuiabá-MT*, EDUFMT – 2012.

SACRISTÁN, J, G. *Avaliação no ensino*. In: SACRISTÁN, G. J. ; PÉREZ, G. A. I. In: *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SAQUER. M. A & BRISKIEVIVZ M. *Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial* Caderno Prudentino de Geografia, nº31, vol.1, Presidente Prudente 2009. <www.http://agbpp.dominiotemporario.com> Acesso em 13.09.2018.

SCHMIDT, Ireneu Aloisio. *John Dewey e a Educação Para uma Sociedade Democrática*. Contexto & educação, Ed. Unijuí, 2009, p. 135-154

SEMENZATO, Marcos José; PEREIRA, Maria Aparecida. A Saborosa pizza de frango com catupiry. In: QUEIROZ, Salete Linhares; CABRAL, Patrícia Fernanda de Oliveira. *Estudos de Caso no Ensino de Ciências Naturais*. São Carlos, SP: Art Point Gráfica e Editora, 2016, p.83-89.

SHORE, E. F. ; GRACE, C. *Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias do currículo*. 3ªed. REIMP – Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

SOUSA, C. Portafólio, um instrumento de avaliação de processos de formação investigação e intervenção. In: ALMEIDA, L. S. ; TAVARES, J. (Orgs). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto/PT: Porto Editora, 1998.

SOUSA, Clarice. P. de. *Dimensão da Avaliação Educacional*. Estudos em Avaliação Educacional, SP, FCC, n. 22, p.101- 118. jul./dez. 2000.

SPRICIGO, Cinthia; Bittencourt, 2014. Disponível em: [//www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf](http://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf)

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. John Dewey. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.p.25.

TEIXEIRA, C.; SILVA, A.L.F.; ALVES, J.G. 2012. *Interdisciplinaridade e transversalidade na educação ambiental: uma análise da REMEA (2010-2012)*. Disponível em <http://www.revistaeea.org/pf.php?idartigo=1801>. Acesso em 05.06.2018.

TORP, L.; SAGE, S. *Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for k-16 Education*. Alexandria, WA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2 ed. 2002.

TRAJBER, R.; SATO, M.; *Escolas Sustentáveis: Incubadoras de Transformações nas Comunidades*. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. 1517-1256, v. especial, setembro 2010. Disponível em <<http://www.seer.furg.br/remea/article/viewFile/3396/2054>>. Acesso em 05.06.2018.

UNESCO-IBE. Glossário de terminologia curricular. Brasília, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223059por.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

VILARINHO NETO, Cornélio Silvano. *A metropolização regional, formação e consolidação de rede urbana do Estado de Mato Grosso*. Cuiabá-MT: Ed. EdUFMT, 2009.

VIANNA, H. M. Pesquisa em educação: a observação. Brasília: Liber Editora, 2007. DAMIANI, M. F. et al., (Orgs). *Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

VICKERY, Anita. *Aprendizagem Ativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Tradução: Henrique de Oliveira Guerra. Porto Alegre: Penso, 2016.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

VILLELA, Fábio C. B. & ARCHANGELO. Ana. *Fundamentos da escola significativa*. São Paulo: Editora Loyola, 2013.

WATERMAN, Margaret A. *Investigative Case Study Approach for Biology Learning*. Bioscene – Journal of College Biology Teaching 1998, 24, 3. 12. WESTBROOK, Robert B.;

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. John Dewey. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.p.25.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO INFANTIL





PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1 INTRODUÇÃO	217
2 CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	219
2.1 Infância e Criança	219
2.2. Educação Infantil	222
2.3. Educar e Cuidar: Processos Indissociáveis na Educação das Crianças	225
2.4. O Currículo da Educação Infantil	226
2.5. O Planejamento na Educação Infantil	229
2.6. Organização do Trabalho Pedagógico: o Tempo e o Espaço	232
2.6.1. A Organização do Tempo	233
2.6.2. A Organização do Espaço	233
2.7. Avaliação na Educação Infantil	235
2.8. O Processo de Transição dos Bebês, das Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas na Educação Básica	238
2.9. A Parceria com as Famílias	240
3 OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MATO-GROSSENSE	241
3.1. O Eu, o Outro e o Nós (EO)	247
3.1.1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências o Eu, o Outro e o Nós	248
3.1.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências o Eu, o Outro e o Nós	248
3.1.3. Professores, O Que Garantir no Planejamento?	250
3.1.4. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas	251
3.1.5. Observação e Avaliação do Planejamento	252



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3.2. Corpo, Gestos e Movimentos (CG)	253
3.2.1 Direitos de Aprendizagem no Campo de Exp. Corpo, Gestos e Movimentos	255
3.2.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Corpo, Gestos e Movimentos (CG)	256
3.2.1. Professor, O Que Garantir no Planejamento?	257
3.2.2. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas	258
3.2.3. Observação e Avaliação do Planejamento	261
3.3. Traços, Sons, Cores e Formas (TS)	262
3.3.1 Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Traços, Sons, Cores e Formas	263
3.3.1. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Traços, Sons, Cores e Formas	264
3.3.2. Professor, O Que Garantir no Planejamento?	265
3.3.3. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas, e Crianças Pequenas	266
3.3.4. Observação e Avaliação do Planejamento	269
3.4. Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (EF)	270
3.4.1. Direitos de Aprendizagem no Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	272
3.4.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	273
3.4.3. Professores, O Que Garantir no Planejamento?	275
3.4.4. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas	276
3.4.5. Observação e Avaliação do Planejamento	279
3.5. Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações (ET)	281
3.5.1. Direitos de Aprendizagem no Campo de Experiências Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	283
3.5.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	283



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3.5.3. Professor, O Que Garantir no Planejamento?	285
3.5.4. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas	286
3.5.5. Observação e Avaliação do Planejamento	289
4. SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NO PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	290
3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	291
REFERÊNCIAS	294



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é considerada direito das crianças de 0 a 5 anos de idade, que está alicerçado pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Esta etapa da Educação Básica é de grande importância para a criança, por constituir as primeiras ações educativas fora do seu contexto familiar. A finalidade da Educação Infantil é a promoção do desenvolvimento integral da criança conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), sendo assim precisa cumprir com o compromisso de tornar os espaços, tempos e ações pedagógicas favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças.

Ressaltamos que a oferta deste atendimento está atrelada às concepções de criança, infância, aprendizagem e desenvolvimento infantil, tempo, espaço e educação, que norteiam as ações pedagógicas nas instituições de Educação Infantil.

Na busca por orientar as ações curriculares e as práticas didático-pedagógicas para garantir a qualidade da educação, o Estado de Mato Grosso, considerando a sua diversidade linguística, étnica e cultural, elabora o Documento de Referência Curricular para a Educação Infantil em Mato Grosso pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e no que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), instituída pela Resolução CNE/CP nº. 2 de 22 de dezembro de 2017, que orienta para Educação Infantil o trabalho a partir dos campos de experiências.

No Estado de Mato Grosso a Educação Infantil é oferecida em Instituições públicas, privadas e filantrópicas. Tais Instituições, são regulamentadas pelas normativas e resoluções do Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso- CEE/MT e Conselhos Municipais de Educação, que procuram focalizar o desenvolvimento integral da criança, de forma a socializá-la em acordo com os princípios



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

sociais que regem a vida em sociedade.

De acordo com dados do Censo Escolar/ INEP, no ano de 2017 registrou-se um total de

1.581 escolas de Educação Infantil, sendo 1.242 públicas e 339 privadas.

Segundo levantamento realizado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais/INEP, com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD/IBGE de 2016, da população de 0 a 3 anos de idade do Estado de Mato Grosso, apenas 28,7% frequentam a

Educação Infantil. Quanto ao atendimento definido como obrigatório pelos documentos

oficiais, que compreende a faixa etária de 4 e 5 anos de idade, o Estado de Mato Grosso alcançou o percentual de 85,4% de crianças que frequentam a Educação Infantil.

Tais percentuais de atendimento estão de acordo com a Meta 1 do Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, que era ampliar até 2016, de forma a atender 50% das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade e de 100% o atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade.

Evidencia-se, que são muitos os desafios a serem superados pelos municípios no tocante à Educação Infantil do Estado de Mato Grosso, tais desafios não estão somente relacionados à oferta, mas também, à qualidade dos serviços, espaços e propostas pedagógicas, além de delineamento da formação dos profissionais, de modo a promover o respeito à criança enquanto cidadã de direitos.

No documento são apresentadas as concepções orientadoras da prática pedagógica do(a) professor(a) e a organização curricular por campos de experiências, os quais tem como eixos norteadores as interações e brincadeiras, que resultam no entendimento de que, por meio do papel mediador do(a) professor(a), os saberes e os conhecimentos se articulam na busca por alcançar determinados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, pensar em uma proposta pedagógica de uma instituição de Educação Infantil, significa articular as experiências vivenciadas pelas crianças a partir de seus saberes, seus conhecimentos e suas manifestações, com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio da humanidade, respeitando às especificidades de cada faixa



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

etária e resguardando a diversidade cultural de cada região Mato-Grossense.

2. CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1. Infância e Criança

Ao longo da história, a criança e a infância têm constituído foco de discussões de diferentes pensadores. No passado a concepção de infância, o sentimento e o atendimento dispensado a ela nem sempre existiram da maneira como a sociedade a entende hoje. Conforme Ariès (2006), até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância, ou não tentava representá-la. Dessa forma, subentende-se que não existia nenhum sentimento diferenciado do ser criança. “Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIÈS, 2006, p.99).

Foi somente no início do século XVII que surgiram as primeiras preocupações com a educação das crianças decorrentes do reconhecimento e da valorização do meio social em que viviam. Nesse sentido, o surgimento do “sentimento de infância” contribuiu para que despertassem mudanças no campo educacional. É preciso compreender que a infância, enquanto categoria social, não é única e nem universal, ela sofre determinações históricas, culturais e econômicas que, influenciam os processos educacionais da infância e o próprio olhar sobre a criança.

Na educação brasileira, durante muitos anos, os conceitos de infância e criança eram tratados como semelhantes. Foram os estudos feitos no campo da história da infância, que apontaram a diferença entre esses dois conceitos mostrando como eles foram constituídos em tempos distintos.

É conhecido que as crianças sempre foram consideradas como seres humanos de pouca idade, todavia as sociedades, em períodos diferentes da história, cunharam



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

maneiras de pensar sobre o que é, ou, como deve ser a vida das crianças nesta etapa.

Nos últimos anos, conforme ressalta Barbosa (2009, p. 22) as crianças vêm sendo concebidas como:

[...] seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências.

Também nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)¹, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.97).

Nesse contexto, conceber as crianças como sujeitos é levar em consideração nas relações estabelecidas seus desejos, suas ideias, suas opiniões, suas capacidades de decisão, de criação, de invenção, por elas manifestadas desde muito cedo, nos seus movimentos, nos gestos, nas expressões, no olhar e na fala.

No dia a dia das interações com diferentes parceiros, as crianças vão construindo significações compartilhadas e, por meio dessas, aprendem como agir ou resistir aos valores e normas da cultura do ambiente ao qual estão inseridas.

¹ A versão das DCNEI utilizada neste documento é a edição revisada que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013). Link de acesso: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Nesse processo, as crianças aprendem coisas que lhes são significativas quando interagem com companheiros da mesma idade, crianças mais velhas ou com adultos, lembrando que à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis. As relações entre a criança e o adulto devem ser dialógicas, propiciando a constituição da subjetividade da criança. Essa importante relação entre adultos e crianças é ressaltada nas palavras de Barbosa (2009, p. 23), quando afirma:

As crianças pequenas e os bebês são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto. O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, os torna reféns da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro.

Vale ressaltar, que ao considerarmos a criança sujeito sócio, histórico e cultural, estamos reforçando que seus desejos, suas vontades, suas opiniões, capacidades de decisão, suas maneiras de pensar, de se expressar e também seus modos de compreender o mundo são construídos historicamente na cultura social a qual está inserida, ou seja, cada pessoa traz consigo a história da humanidade e da cultura.

A criança vai construindo sua história pessoal, por meio, da cultura familiar, do espaço geográfico em que vive, de seu grupo de pertencimento, das especificidades de seu desenvolvimento e suas vivências socioculturais, ou seja, sua história pessoal é construída nas relações e interações com seus pares, em que produz e partilha uma cultura da infância e nas relações com os adultos.

Desse modo, o Estado de Mato Grosso concebe que a infância não pode ser compreendida como uma etapa estanque da vida da criança, como algo que precisa ser superado com a chegada da juventude, e comunga com as ideias de Barbosa (2009, p. 32) que diz: “a infância deixa marcas, permanece e habita os seres humanos ao longo de toda a vida, como uma intensidade, uma presença, um jeito de ser e estar no mundo.”



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Conhecer e refletir sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na infância é condição necessária para o avanço pedagógico das instituições que ofertam a Educação Infantil.

2.2. Educação Infantil

No contexto histórico brasileiro, o atendimento reservado às crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos, período caracterizado como aquele que precede a chamada “Educação Formal” tem suas origens no século XIX, pautado em um atendimento que tinha como intuito apenas o cuidado da criança nos seus aspectos: físicos e morais, objetivando a sua socialização em virtude das novas demandas exigidas pela sociedade moderna.

Em meados do século XIX, no Brasil, são criadas as primeiras creches para as crianças das famílias menos favorecidas, que a partir de uma perspectiva assistencialista, atendiam as necessidades de higiene, alimentação, cuidados físicos, sem intenção pedagógica. Já para as famílias de classes mais abastadas, eram disponibilizados os “Jardins de Infância”, marcados pelas ideias de recreação e autonomia da criança.

No Brasil, as Creches e Pré-escolas só adquiriram status de Instituições Educativas com o advento da promulgação da Constituição Federal de 1988, que as conceberam como: “direito da criança, opção da família e dever do Estado”.

Posteriormente, com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases-LDB) a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica e o atendimento a esta etapa passou a agregar o binômio: “Educar e Cuidar” proposta essa que visava à superação da concepção assistencialista.

O grande desafio dessa etapa, não incide nesse binômio, já que “quem cuida educa e quem educa cuida”, mas sim na superação das concepções equivocadas de infância, criança e desenvolvimento infantil.

Considerada a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início do processo educativo da criança. Nesse sentido, é necessário o rompimento com essas concepções, superando definitivamente com a conotação assistencialista que insiste em perdurar de forma ainda que mascarada, sobretudo, nas práticas pedagógicas



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento voltadas para os bebês e crianças bem pequenas.

O artigo 29 da LDB nº. 9.394/96, alterado pela Lei Complementar nº. 12.796/2013 preceitua que, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 (zero) a 05 (cinco) anos de idade em seus aspectos físicos, afetivos, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

As emendas constitucionais nº. 053 e 059/2009 representaram um avanço na legislação, já que as mesmas objetivavam garantir a igualdade de acesso tanto em creches (0 a 3) quanto em pré-escola (4 a 5), estabelecendo a obrigatoriedade de oferta de vagas na pré-escola com um prazo determinado para a universalização ao atendimento dessa faixa etária. Embora a obrigatoriedade do atendimento dessa demanda seja de responsabilidade direta dos municípios, que assumem também a autorização e acompanhamento do funcionamento, fica reservado tanto a União quanto ao Estado atuar em regime de colaboração com os municípios.

Para uma Educação de qualidade, segundo preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica -DCNEB (2013, p. 93), é importante:

[...] apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.

Nesse sentido, para garantir a redução das desigualdades sociais primando por uma Educação Infantil de qualidade, que respeita as formas como as crianças vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam e manifestam seus desejos e curiosidade, é necessário que a proposta de educação esteja pautada nos princípios:

- **Éticos:** valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- **Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- **Estéticos:** valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2009, p. 87- 88).

Conforme destaca Barbosa (2009, p. 12), a Educação Infantil nas sociedades contemporâneas, assume a finalidade de propiciar a experiência da vida em comunidade, em que o respeito mútuo, o acolhimento e a celebração à diversidade dos demais, ampliam a percepção de um universo pessoal exclusivo. “[...] Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social, [...] possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar, que sua comunidade construiu ao longo da história”. Esse entendimento, articulado às propostas pedagógicas consistentes, com perspectivas de constâncias e continuidade, constitui um processo responsivo e comprometido com a infância.

É sabido que as relações humanas se constituem no convívio diário, no qual aprendemos as variadas formas de relacionamento advindas das diferentes culturas. Acredita-se, ser esse o grande trabalho da educação da primeira infância em que Barbosa (2009, p. 13) nos chama atenção dizendo:

Nas tarefas do dia-a-dia, aquelas que realizamos junto com as crianças, produzimos e veiculamos concepções de educação. Essas concepções não acontecem simplesmente na transmissão da informação, neutra e direta – se assim o fosse já teríamos resolvido a crise educacional de nosso país – mas se efetivam em vivências e ações cotidianas nos estabelecimentos de educação infantil, pois têm um significado ético. É através das conversas, da resolução de conflitos, dos diálogos, da fantasia, das experiências compartilhadas que, esperamos, tornar o mundo mais acolhedor.

Assim, o Estado de Mato Grosso entende que nessa etapa, deve-se assumir a educação e o cuidado de todas as crianças, nas diferentes faixas etárias, valorizando a aprendizagem por meio de atividades lúdicas que envolvam experiências com jogos, brincadeiras e o imaginário infantil quebrando o vínculo com a concepção assistencialista e conteudista ao desenvolver suas ações de educar e cuidar que são elementos indissociáveis no processo educativo da Educação Infantil, assunto que será abordado a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

seguir.

2.3. Educar e Cuidar: Processos Indissociáveis na Educação das Crianças

As especificidades da Educação Infantil necessitam ser compreendidas pelos profissionais que atuam nessa etapa, visto que, a concepção de criança como sujeito de direitos e necessidades, pautam sua ação em atividades de educar e cuidar.

O educar e o cuidar são processos indissociáveis no contexto das práticas pedagógicas da Educação Infantil, conforme estabelecem as DCNEI (2009, p. 88-89):

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana.

Corrobora-se com Barbosa (2009), ao destacar que as crianças desde muito pequenas, aprendem no âmbito familiar as atividades da vida cotidiana, essas aprendizagens são saberes, conhecimentos, hábitos e valores. Desse modo, esse conjunto de atividades auxiliam as crianças na constituição da sua maneira de ser, fazer e de estar do grupo social a que pertence. Assim, o ingresso nas práticas da vida social é uma tarefa das famílias e das escolas.

O Educar e o cuidar na Educação Infantil, dentre outras coisas, objetiva atender as crianças nas suas necessidades, oferecendo-lhes condições de se sentir confortável, em relação a sono, fome, sede, higiene, dor e outros. Como também, acolher seus afetos e alimentar sua curiosidade e expressividade, e ainda, proporcionar-lhes condições para explorar o ambiente e construir sentidos pessoais, sobre o mundo e sobre si, apropriando-



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

se de formas de agir, sentir e pensar, existentes em sua cultura. Contudo, na instituição educacional, “(...) essa experiência estará vinculada aos desafios da vida coletiva numa cultura diversificada e às exigências de um projeto político-pedagógico sistematizado” (BARBOSA, 2009, p. 82).

Essa concepção do Educar e Cuidar, cria novas possibilidades para a Educação Infantil e requer novas atitudes por parte dos professores. Nessa primeira etapa da Educação Básica, as práticas educativas devem ser pensadas de forma a propiciar às crianças cuidar de si mesmas, de outras crianças e demais adultos, que convivem em seu ambiente, desenvolvendo sua autonomia e independência.

Desta maneira o Estado de Mato Grosso entende que as ações voltadas para estas faixas etárias devem contemplar o *educar e cuidar* como indissociáveis, promovendo o acolhimento e a valorização dos conhecimentos que as crianças trazem de seu ambiente familiar e de sua comunidade. Também compreende-se que o educar e cuidar na Educação Infantil, significam impregnar a ação pedagógica de consciência, afeto, respeito e responsabilidade, tendo uma visão do desenvolvimento da criança com base em concepções das peculiaridades da Infância e que respeitem a diversidade.

2.4. O Currículo da Educação Infantil

O currículo da Educação Infantil nas DCNEI (2009), é entendido como “práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”. Deste modo, em conformidade com Oliveira (2010), o Estado de Mato Grosso concebe um documento de referência curricular que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas, que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil.

A seleção das aprendizagens a serem possibilitadas nas instituições de Educação Infantil e a organização das maneiras em que tais aprendizagens podem ocorrer,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

requerem a atenção aos princípios **éticos**, **políticos** e **estéticos**, tal como dispõe o artigo 6º das DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 05/09). No quadro a seguir, busca-se vislumbrar na prática os modos de efetivação de tais princípios:



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Os **PRINCÍPIOS ÉTICOS** lembram a importância do professor:

- assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participarem das práticas educativas;
- valorizar as produções, individuais e coletivas das crianças;
- apoiar a conquista pelas crianças de autonomia para escolher brincadeiras e atividades e para a realização de cuidados pessoais diários;
- ampliar as possibilidades de aprendizado trazidas por diferentes tradições culturais;
- fortalecer autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças, combatendo preconceitos;
- apoiar as crianças a aprenderem sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais;
- estimular o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais;
- enfatizar valores como os da inviolabilidade da vida humana, da liberdade e da integridade individual, a igualdade de direitos de todas as pessoas, da igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis político e economicamente

Os **PRINCÍPIOS POLÍTICOS** orientam no sentido de:

- promover a formação participativa e crítica das crianças;
- possibilitar às crianças a expressão de seus sentimentos, ideias e questionamentos na busca do bem-estar coletivo e individual;
- oferecer condições para que as crianças aprendam a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito;
- garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças e lhes proporcionar oportunidades para o domínio de conhecimentos básicos.

Os **PRINCÍPIOS ESTÉTICOS** orientam o trabalho pedagógico no sentido de:

- valorizar o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares em experiências diversificadas;
- organizar situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que as crianças já sabem, sem ameaçar-lhes a autoestima nem promover competitividade;
- ampliar as possibilidades da criança se expressar, comunicar, criar, organizar pensamentos e ideias, conviver, brincar e trabalhar em grupo;
- possibilitar às crianças apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade.

Fonte: OLIVEIRA (2010, p.07-08).

Diante dos desdobramentos apresentados a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos, verifica-se que estes dialogam com as competências gerais da BNCC, visto



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

que, o Pensamento científico, crítico e criativo, Repertório Cultural, Comunicação, Cultura Digital, Trabalho e projeto de vida, Argumentação, Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e cooperação, Responsabilidade e cidadania, devem ser construídas desde a etapa da Educação Infantil.

O Estado de Mato Grosso, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2017), reitera que na Educação Infantil a organização do trabalho pedagógico dar-se-á a partir dos campos de experiências.

Cabe enfatizar que os **eixos centrais** dos campos de experiências, ou seja, as vivências que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, são as **interações** e as **brincadeiras**, as quais devem permear todas as ações pedagógicas voltadas para as crianças. É válido ressaltar as interações como fonte de desenvolvimento, aprendizagem e construção da identidade, tendo em vista que, as crianças interagem entre elas, com adultos, com elementos da natureza e com objetos culturais. De maneira imbricada as interações e a brincadeira:

[...] dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (Parecer CNE/CEB no 20/2009:7).

Silva (2016), reafirma que a função da brincadeira está para auxiliar as crianças a compreenderem o mundo, interpretando-o a partir de suas condições específicas de criança e, também, a resolver conflitos decorrentes da vida diária, envolvendo separações, medos, e inseguranças, e incapacidades oriundas da pouca idade.

Neste sentido, as interações e brincadeiras precisam estar presentes nas práticas curriculares, do currículo Mato-Grossense da Educação Infantil, que por sua vez, não possui a ideia de listas de conteúdos obrigatórios, disciplinas estanques e atividades regidas pelas datas comemorativas, as quais nem sempre atribuem valor formativo e nem significado para as crianças. O currículo em sua essência, precisa viabilizar elementos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

que perpassam pelos arranjos espaciais, temporais e materiais, assim desmistifica a concepção de que o conhecimento na primeira etapa da Educação Básica se restringe ao senso comum.

Oliveira e Barbosa (2016), chamam a atenção para o foco curricular em que todas as ações efetivadas no cotidiano precisam ser realizadas com a participação das crianças, supervisionadas pelos professores, pois sendo efetivadas dentro do sistema educacional são deles a responsabilidade. Tais práticas, buscam oferecer às crianças um ambiente acolhedor, desafiador, criativo, ou seja, oportuniza o estabelecimento de relações e apropriação de conhecimentos significativos de sua cultura.

A partir desse entendimento, as instituições de Educação Infantil ao elaborarem suas ações didático-pedagógicas, conforme Parecer CNE/CEB nº20/09, devem *“abolir todos os procedimentos que não reconheçam a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena ou que promovam atividades mecânicas e não significativas para elas”*.

Como o Estado de Mato Grosso é constituído na sua dimensão territorial por uma diversidade de culturas, as propostas pedagógicas elaboradas pelos municípios e os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares das redes pública e privada precisam propiciar as crianças conhecer e respeitar diferentes modos de vida, saberes e costumes dos diferentes grupos sociais como: povos indígenas, ribeirinhos, as comunidades quilombolas e demais afrodescendentes, população do campo, imigrantes, estrangeiros, população circense e cigana, não podendo esquecer do ensino da cultura raiz Mato-Grossense.

2.5. O Planejamento na Educação Infantil

O planejamento na Educação Infantil possibilita aos professores prospectar avanços que visam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, por isso deve ser uma atividade contínua, na qual o professor seleciona experiências, elabora estratégias e instrumentos relacionados ao processo de acompanhamento, que identificam os avanços e as dificuldades individuais das crianças e de toda a turma.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A necessidade de planejar na Educação Infantil é reafirmada nas palavras de Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 113), para os autores planejar na Educação Infantil tem a mesma utilidade que planejar em qualquer outra etapa educativa, pois planejar permite tornar “consciente a intencionalidade que preside a intervenção; permite prever as condições mais adequadas para alcançar os objetivos propostos; e permite dispor de critérios para regular todo o processo.”

Entendido dessa forma, o planejamento é um recurso que assinala a intenção do professor na organização dos tempos e espaços no dia a dia das instituições educativas. No trabalho com as crianças é preciso considerar seu modo próprio de agir, pensar e sentir, suas invenções e expressões, por meio da familiaridade com as diferentes linguagens.

A seguir Ostetto (2000), tece algumas observações acerca da elaboração de um planejamento na Educação Infantil:

Elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da Educação Infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na Educação Infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida. (OSTETTO, 2000, p.190).

Nessa perspectiva, ao planejar o professor precisa entender a criança como centro do planejamento curricular, no qual é a protagonista do processo de construção de conhecimento, considerar suas interações, manifestações e seus interesses, associadas ao educar e cuidar, a ludicidade, a interação e a brincadeira.

E para legitimar as ações pedagógicas, esse protagonismo infantil, precisa ser garantido no planejamento de estratégias e múltiplos materiais que as desafiem na descoberta e na produção do conhecimento de si e do mundo que as rodeia.

Nesse sentido, é importante observar o que afirma as DCNEI (2009), quanto à necessidade de propor um planejamento que promova o desenvolvimento da criança em



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

sua integralidade.

Dentre os aspectos relacionados ao planejamento, na Educação Infantil é fundamental garantir os eixos interações e brincadeiras, articulados aos direitos de aprendizagem e as experiências entre os diferentes campos. Nessa perspectiva, Barbosa (2009, p. 70) destaca que a brincadeira é própria a esta etapa:

[...] não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano.

Diante disso, para efetivar na prática cotidiana o trabalho com a brincadeira promovendo a interação entre as crianças e seus pares, é necessário organizar os ambientes de modo a considerar o protagonismo infantil, oferecendo-lhes a possibilidade de se movimentar, fazer escolhas, participar da arrumação dos ambientes, e a criação de espaços diversificados, como rodas de conversas com diferentes propósitos e objetivos, “cantos” que explorem a criação, expressão, a musicalidade, o teatro, a dramatização, o faz de conta e a literatura infantil.

Nesse sentido, o professor no momento do planejamento deverá observar e assegurar alguns aspectos:

- **Organização do tempo e dos espaços** físicos internos e externos da instituição, que favoreçam ações pedagógicas com diferentes linguagens;
- **Rotina diária** que observe os critérios de **regularidade, continuidade e diversidade** das atividades;
- **Diversidade e regularidade** nas estratégias, nos recursos e materiais a serem oferecidos às crianças, garantindo-lhes a realização de escolhas em seu processo de desenvolvimento criador;
- **Práticas para as crianças** criarem e expressarem seus sentimentos, suas sensações e pensamentos, imprimindo suas marcas pessoais.

As ações pedagógicas propostas às crianças precisam, conforme ressaltam as DCNEI



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

(2009, 86), ser “Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas”. Ao assumir a criança pequena como a protagonista do cotidiano da Educação Infantil, necessário se faz planejar essas atividades considerando o que pensam as crianças, suas formas de conhecer e interagir com o mundo e suas maneiras de expressar por meio das mais diversas linguagens.

É preciso conhecer suas particularidades e especificidades acolhendo suas necessidades, desejos, suas manifestações, suas histórias de vida, a realidade do contexto em que estão imersas, respeitando suas diferenças na promoção de aprendizagens significativas que favoreçam o coletivo infantil.

2.6. Organização do Trabalho Pedagógico: o Tempo e o Espaço

O trabalho pedagógico na Educação Infantil, de acordo com as DCNEI (2009), precisa propiciar às crianças experiências cotidianas, capazes de ampliar e de diversificar o que já vivenciam no dia a dia em casa. Ao organizar o tempo, o espaço e os materiais para as crianças, as instituições educacionais precisam garantir a indivisibilidade das dimensões expressivo- motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança, além de considerar a diversidade étnico-racial e histórico-cultural Mato-Grossense, as diferentes deficiências e as altas habilidades.

As propostas pedagógicas planejadas pelos professores precisam:

- ter como eixos norteadores a brincadeira e as interações;
- garantir à criança o acesso aos espaços e aos materiais;
- respeitar os diferentes tempos de aprendizagem e de desenvolvimento de cada criança;
- garantir a autonomia das crianças, evitando longa espera durante os períodos de atividades, de higiene e de alimentação;
- valorizar os saberes da comunidade local.

2.6.1. A Organização do Tempo



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O tempo na Educação Infantil deve ser planejado dentro de uma rotina facilitadora dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Na organização do tempo é preciso garantir a elaboração de rotinas pedagógicas planejadas com intenções educativas, que proporcionam, por meio das interações e das brincadeiras, experiências capazes de promover avanços nos percursos de aprendizagem das crianças. Uma rotina permanente inclusiva, contida na Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil, é instrumento facilitador na estruturação e organização do tempo.

Ao elaborar a rotina faz-se necessário distribuir bem o tempo diário de cada ação pedagógica, de forma a respeitar os interesses, as necessidades e os diferentes ritmos das crianças, as quais, inclusive, precisam deliberar sobre o uso desse tempo. Os professores, nos diferentes momentos da rotina, devem observar, mediar e avaliar o desenvolvimento das crianças.

Cada professor precisa elaborar, desenvolver e avaliar a sua proposta de rotina anual, semanal e diária à luz das DCNEI (2009), que apontam os seguintes princípios norteadores da rotina: *Regularidade*, *Flexibilidade*, *Diversidade* e *Continuidade*. A *Regularidade* pode garantir a constância nas ações pedagógicas. Como sugestão de atividades regulares citamos: ouvir, ler e recontar histórias; cantar; brincar; conversar; agenda do dia; acompanhar o calendário; cuidar de si, do seu ambiente e da sua alimentação. A *Flexibilidade* possibilita a alteração no planejamento pedagógico sempre que necessário. *Diversidade* que contemple as diversas formas de aprendizagem. E *Continuidade* para prosseguir com determinadas aprendizagens.

2.6.2. A Organização do Espaço

Desde o nascimento é necessário oferecer às crianças espaços capazes de propiciar liberdade de movimentos, segurança, socialização com o mundo e com todas as pessoas que a rodeiam. O espaço precisa ser organizado de modo a proporcionar uma educação para o pensar, para a construção de identidades e de valores. Para Lima (2001, p.16): “o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela”.

Ao pensar na organização do espaço das instituições de Educação Infantil, para definir como será a organização, a disposição e a articulação dos materiais e mobiliários, é preciso considerar a proposta pedagógica da instituição educacional, a diversidade cultural, a faixa etária, os ritmos e os gostos das crianças, bem como as relações que serão estabelecidas e os momentos de exploração do espaço físico, de modo que ao usufruí-lo as crianças sejam desafiadas em seus aspectos cognitivos, afetivos, social e motor e, assim, ampliem os seus saberes.

Há dois termos utilizados para fazer referência ao espaço das unidades de Educação Infantil: espaço e ambiente. Para Zabalza (1998, p. 232) o termo *espaço* refere-se ao espaço físico, local escolhido para o desenvolvimento de experiências e caracterizado pelos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. O termo *ambiente* refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo.

O ambiente implica nos aspectos afetivos, físicos, culturais, relacionais e sociais, por isso dizemos que o ambiente “fala”, transmite recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. O ambiente para ser considerado um elemento educador precisa ser flexível e passar por transformações com atuação das crianças e dos professores.

Do ponto de vista educacional, Zabalza (1998) entende o ambiente como uma estrutura com quatro dimensões definidas e que se inter-relacionam entre si:

- **Físico** - a escola, a sala de aula e os espaços anexos; suas condições estruturais (pisos, janelas, etc.) e sua organização (distribuição do mobiliário e dos materiais dentro do espaço).
- **Funcional** - relacionado a forma de utilização dos espaços e o tipo de atividade à qual se destinam. Dependendo do tipo de atividades que a criança possa realizar em um determinado espaço físico, adquire uma ou outra dimensão.
- **Temporal** - refere-se à organização do tempo e dos momentos de utilização deste espaço. O tempo das diferentes atividades está necessariamente ligado ao espaço onde se realiza cada uma delas. Devemos ter em mente que a organização do espaço precisa



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ser coerente com a nossa organização do tempo e vice-versa.

- **Relacional** - destaca as relações que são estabelecidas no ambiente. Especificamente, ao modo de ter acesso aos espaços (espontaneamente, ou por uma ordem do professor(a)), os modos de como se estabelecem as normas (pela aprovação do grupo ou pela imposição do professor(a)), a realização das atividades nos diferentes agrupamentos (individual, em dupla, em grupo pequeno ou em grupo grande), a presença deste professor(a) nos diferentes espaços e nas atividades, que as crianças desempenham (impõe, estimula, propõe, observa, não participa, etc.).

O Estado de Mato Grosso apoia-se na concepção de que espaço e tempo são indissociáveis, são mediadores da aprendizagem, são para atender as necessidades infantis quais sejam: afetivas, cognitivas, biológicas e motoras. A organização do tempo e do espaço nas instituições educacionais Mato-Grossenses precisa considerar a cultura local e proporcionar às crianças bem-estar, autonomia, interações, encantamento, curiosidade, experiências de narrativa, fruição da imaginação e da fantasia.

2.7. A Avaliação na Educação Infantil

A avaliação na Educação Infantil parte da concepção de acompanhar o desenvolvimento da criança no contexto no qual ela está inserida, a partir de um olhar teórico-reflexivo sobre as manifestações sucessivas e gradativas desta criança, respeitando sua individualidade. Conforme as DCNEI (2009), a avaliação é um importante instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças.

Em 2013, a Lei nº. 12.796 /2013 alterou a LDB trazendo maior detalhamento ao artigo 31. A nova redação desse artigo mantém a ideia base de a avaliação servir para o acompanhamento e o registro sobre o desenvolvimento das crianças, desvinculada da sua promoção ou retenção. Outro dado acrescentado ao artigo 31 refere-se à “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”.

Neste sentido, é preciso refletir sobre o que diz Moro e Souza (2016, p. 94):



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

[...] temos de cuidar para que a avaliação das crianças na Educação Infantil não venha a ser exclusivamente atrelada ao controle burocrático e oficial dos sistemas de ensino. Isso poderia justificar práticas exclusivas de preenchimento de fichas, realização de pareceres ou relatórios padronizados, embasados num ideal de desenvolvimento e aprendizado para a infância.

Nessa perspectiva, a avaliação na primeira etapa da Educação Básica, não deve assumir fins de seleção e classificação, muito menos uma prática para avanços de estudos. Deste modo, cabe ressaltar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como: diagnósticos, perfis de entrada e saída e provinhas para as crianças na Educação Infantil. Portanto, a avaliação na Educação Infantil, deve estar aliada ao planejamento, visando verificar e analisar se os objetivos foram alcançados, uma vez que, o professor deve aguçar o seu olhar atento, observador, afetuoso e intencional constantemente no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois uma avaliação padronizada não possibilita ao professor refletir sobre a sua prática educativa e tampouco, sobre as experiências de aprendizagem que oportuniza às crianças.

Ainda, sobre o processo de avaliação na Educação Infantil e sua significação no desenvolvimento e aprendizagem das crianças é preciso considerar o que diz Moro (2016, p.) "avaliar as crianças pequenas é enfrentar o desafio de revelar o universo infantil na sua singularidade e transformação, em face às experiências educativas enriquecidas oferecidas a elas". Diante desse contexto, o Estado de Mato Grosso, destaca a necessidade de se criar procedimentos e acompanhamentos, conforme fica estabelecido nas DCNEI (2009, p. 99), de modo a garantir:

- I. a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II. utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III. a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV. documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V. a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Destarte, a avaliação deverá sempre acompanhar o processo educativo, podendo ocorrer em momentos diversos e em todas as situações. A avaliação também deve contribuir para que as crianças acompanhem suas conquistas, dificuldades e possibilidades, no decorrer de seu processo de desenvolvimento e construção do conhecimento, ou seja, a avaliação precisa ser responsável conforme explicita (KRAMER, 2014, p. 61) “[...] uma avaliação responsável considera as condições e as ações concretas necessárias para a implantação de uma prática de qualidade [...]”.

No contexto da Educação Infantil, a avaliação tem a finalidade de investigação e de acompanhamento e não o julgamento das crianças, uma vez que o processo de conhecimento e aprendizagem é gradativo. Nesse sentido, o professor deve conhecer bem cada criança e desenvolver um trabalho partindo de sua identidade e vinculado à ética, ao cuidado, ao respeito e atenção a todas as crianças, sem promoção de discriminação e exclusão.

Para a criança pequena dessa etapa de ensino, um olhar de aprovação do professor pode culminar para aquisição de autonomia e confiança em si própria e em suas conquistas e descobertas, ao agir dessa forma, o professor demonstra seu interesse pelas singularidades de cada grupo de criança pelo qual é responsável.

Reconhecendo a importância da avaliação na Educação Infantil, o Estado de Mato Grosso orienta que esse processo tenha um caráter processual, não classificatório e que dê atenção às relações das crianças no grupo e também em suas aprendizagens individuais. Alerta-se que os registros e pareceres com roteiros padronizados, que discorrem as mesmas situações sobre diferentes crianças, desconsideram suas individualidades e processos. Assim como, reforça a necessidade de documentação específica que oportunize as famílias das crianças conhecerem as ações pedagógicas



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

realizadas pela instituição educativa e aos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, o qual se constitui em um direito dos pais e ou responsáveis acompanhar e compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pela instituição educativa.

2.8. O Processo de Transição dos Bebês, das Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas na Educação Básica

Na Educação Infantil há diferentes transições a serem consideradas: processos transitórios de casa para instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição da Creche para Pré-escola e transição Pré-escola para o Ensino Fundamental. Diante disso, a inserção de bebês e crianças pequenas na Educação Infantil demanda um processo de flexibilização de tempos, espaços e rotinas, envolvendo a família e a creche, assim como a entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental, especialmente para aquelas crianças que nunca frequentaram instituições educativas.

Ao ser inserida no contexto escolar, ou a um novo ambiente escolar, esse “novo” gera por vezes “insegurança”, visto que, na Educação Infantil, as crianças saem de suas zonas de conforto, deparando-se com um ambiente coletivo, com regras diferentes das de seus lares, participando de atividades incomuns ao seu cotidiano, passando a conviver com adultos e crianças inicialmente estranhos.

Entende-se que nesse processo de inserção e mudanças, tal processo precisa ocorrer pela via do acolhimento e de maneira gradativa, em que a criança vai se habituando à nova rotina, criando vínculos com os professores, com seus pares e com o meio que está inserida. Esse período demanda sensibilidade e olhar atento do professor e profissionais da instituição para que, de modo harmonioso, consigam atender as necessidades das crianças.

Os estudos de Moss (2008, apud, Neves et al, 2011) chama a atenção quando indica pelo menos quatro possibilidades de relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A primeira está caracterizada pelo autor como subordinação, ou seja, a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Educação Infantil teria a função de preparar as crianças para um melhor desempenho no Ensino Fundamental. A segunda relação é denominada de impasse – ambos os níveis de ensino assumiriam posturas de negação recíproca. A terceira relação apresentada por Moss – o modelo de ensino se inverte, em que as práticas da Educação Infantil são adotadas pelo Ensino Fundamental. Na quarta relação, o autor apresenta e defende a visão de um lugar de encontro pedagógico entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, haveria um trabalho colaborativo, assumido entre as etapas, em que seriam construídas novas formas de relações pedagógicas, podendo minimizar os possíveis conflitos no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O Estado de Mato Grosso, coaduna com diversos estudos de que o processo de transição não pode se tratar de uma simples transferência de ritos e propostas da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, até mesmo porque existem especificidades a serem consideradas. As unidades educativas que atendem esta etapa, precisam assumir a perspectiva de um currículo voltado para a continuidade entre os níveis de ensino – Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo como ênfase o aprofundamento das aprendizagens iniciadas na Educação Infantil.

As DCNEI (2009, p.100), reafirmam em seu artigo:

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Deste modo, destaca-se a necessidade de o Ensino Fundamental estabelecer garantias de continuidade fundadas em princípios que respeitem as particularidades da Infância, intermediados por um currículo sólido, articulado e em sintonia com a Educação Infantil.

Diante disso, compreende-se que o momento em que a criança deixa a pré-escola para ingressar no EF, se faz necessário unir esforços entre ambas as etapas, para que o



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

foco seja a busca por estratégias que supram as necessidades da criança no período da infância, empregando melhor o tempo e o espaço destinados a sua aprendizagem e desenvolvimento, como também a qualificação dos professores, sobretudo com propostas pedagógicas consistentes e adequadas a esse público infantil.

2.9. A Parceria com as Famílias

A família é a primeira responsável por constituir para a criança um contexto de educação e de cuidados – afetivos, cognitivos e materiais. Esse contexto é relevante para as crianças na construção das suas primeiras formas de significar o mundo e dos seus primeiros conhecimentos e saberes, que seguirá com ela ao longo da sua vida.

Para muitas crianças Mato-Grossenses as instituições de Educação Infantil assumem a responsabilidade de proporcionar um contexto de cuidados e de educação, nas quais as famílias depositam grande expectativa em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento de seus filhos e filhas.

As DCNEI (2009, p. 92) apontam a necessidade de um atendimento aos direitos da criança na sua integralidade, o que requer das instituições educacionais, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurar espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta atenta das famílias, bem como o respeito e a valorização das suas diferentes culturas e das suas diferentes formas de organização.

Com o objetivo de enriquecer as experiências cotidianas das crianças, é preciso ações e projetos de integração entre famílias e instituições educacionais. Essa parceria certamente promove vínculos que favorecem um clima de respeito mútuo, de confiabilidade e de trabalho colaborativo, fundamental para o sucesso educacional da criança. Pais/responsáveis e educadores necessitam ser grandes parceiros na caminhada da formação educacional do ser humano, tais relações colaboram na identificação da cultura popular da criança e de sua família.

3. OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MATO-GROSSENSE

O Documento de Referência Curricular para a Educação Infantil em Mato Grosso organiza-se conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular, a partir dos campos de experiências.

Conforme proposto nas DCNEI (2009), em seu Art. 3º (p. 97) destaca que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

A partir dessas recomendações, é preciso considerar que a aprendizagem tem como ponto de partida o que a criança já sabe e do que ela é capaz de fazer. Cabe ao professor proporcionar experiências ricas, desafiadoras e variadas, que possibilitem a cada criança desenvolver seu próprio percurso criador, que é único e fruto de sucessivas aprendizagens. Isso significa que cada criança tem um potencial de desenvolvimento sobre o qual os professores devem atuar.

A partir das DCNEI (2009, p.99) em seu artigo 9º as práticas pedagógicas, tendo como eixos as interações e as brincadeiras, devem garantir experiências que:

- I. promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II. favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III. possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV. recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- V. ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI. possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII. possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII. incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX. promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X. promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI. propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII. possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

A organização por campos de experiências propõe ações pedagógicas desenvolvidas a partir de um olhar atento sobre a criança, pensando no que ela gosta, o que sabe, como pensa o mundo, como se manifesta e o que deseja saber, a fim de torná-la protagonista de sua aprendizagem.

Considerando a diversidade Mato-Grossense, a Resolução Normativa Nº 002/2015/CEE-MT, Seção II, Art. 22, § 4º, estabelece aos povos indígenas, para aqueles que optarem pela Educação Infantil, a autonomia na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade e as suas propostas pedagógicas devem:

- I. proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- II. reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- III. dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

IV. adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes, de modo a atender às demandas de cada povo indígena (MATO GROSSO, 2015).

Ainda na respectiva resolução em seu Art. 22, § 5º, as propostas pedagógicas da Educação Infantil para filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, povos da floresta, devem:

- I. reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II. ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III. flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades, respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV. valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V. prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem às características ambientais e socioculturais da comunidade (MATO GROSSO, 2015).

Nesse sentido, as ações planejadas pelo professor devem ter intencionalidade educativa com a organização de experiências que permitam as crianças articular e conhecer a si, o outro, a natureza, a cultura e a produção científica, por meio das interações e brincadeiras (BRASIL, 2017). Como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 37):

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

desenvolvimento pleno das crianças.

Pensar em um currículo organizado por campos de experiências é compreender que estes campos articulam-se entre si, não se tem uma fragmentação e ou divisão **campos de experiências**, que são organizados por meio dos **eixos norteadores**: as **interações** e as **brincadeiras**. É importante destacar que as experiências de todos os campos resultarão numa aprendizagem significativa, nos momentos da jornada das crianças na Educação Infantil, perpassando a acolhida inicial, as alimentações, a participação no planejamento, os encontros com as famílias e demais vivências.

Em conformidade com a BNCC, são cinco os campos de experiências para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Traços, sons, cores e imagens;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Também devem ser garantidos direitos gerais de aprendizagem quais sejam:

- **CONVIVER** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **BRINCAR** de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos) de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **PARTICIPAR** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

e se posicionando.

- **EXPLORAR** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **EXPRESSAR**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **CONHECER-SE** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Além de assegurados os direitos de aprendizagem e organização por campos de experiências, reconhece-se que cada faixa etária possui suas especificidades e, assim, como estabelece a BNCC (2017), estas faixas etárias estão divididas em três grupos sendo:

Creche		Pré-escola
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 42

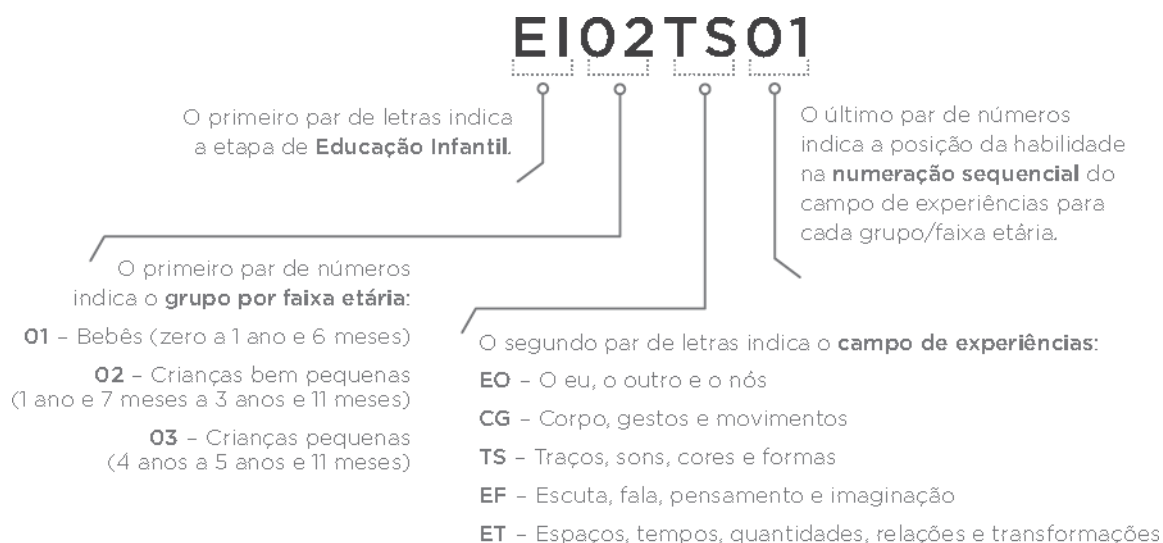
Deste modo, faz-se necessário assegurar às crianças experiências significativas, ambientes desafiadores e motivadores, onde possam assumir o protagonismo de sua aprendizagem e construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Os objetivos de aprendizagem propostos para cada grupo etário, estão apresentados nos campos de experiências como forma de sistematizar e pensar no planejamento das ações pedagógicas. Enfatizamos que estes objetivos não podem ser pensados de forma rígida e sequencial, pois devem ser consideradas as especificidades e necessidades de cada criança. Assim a organização dos grupos etários, devem seguir as orientações da LDB (9394/1996) e dos Conselhos Estaduais e Municipais.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

No documento seguimos com a organização proposta pela BNCC (2017) em que cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico coma seguinte composição:



FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017.

Ao realizar a leitura dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, os professores devem se atentar para o contínuo das aprendizagens no grupo etário (progressão vertical) e entre os grupos etários (progressão horizontal), preocupando-se com a inter-relação entre os campos, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Considera-se importante destacar que os campos de experiência não são lineares, ou seja, não obedecem uma ordem de prioridades, mas articulam-se entre si.

A seguir apresentamos cada um dos campos de experiências pensados a partir de um olhar das especificidades do contexto do Estado de Mato Grosso, de forma a potencializar a ação pedagógica nas instituições de Educação Infantil.

3.1. O Eu, o Outro e o Nós (EO)



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Na definição do campo de experiência O EU, O OUTRO E O NÓS (**EO**), o ensino Mato-Grossense, de acordo com a BNCC (2017), compreende que os direitos da criança precisam ser assegurados desde a organização dos ambientes educativos, do espaço e do tempo, de modo a promover oportunidades de se conhecer e de se relacionar autonomamente.

Esse campo de experiência envolve conceitos fundamentais para o desenvolvimento da criança, na construção da sua identidade individual e social – O EU; nas relações pessoais com outras crianças, com adultos e com o meio físico – O OUTRO; na participação em atividades coletivas – O NÓS. Nessas convivências a criança pode desenvolver formas amorosas, afetivas, cooperativas e democráticas de se relacionar com outras pessoas e com o mundo, de modo a ampliar a sua autonomia, a autoconfiança, a autoestima e o autocuidado. Tais conceitos, ampliam o olhar das crianças para noções de equidade, de não discriminação de outros seres humanos, de preservação do nosso Planeta e da existência de outros ambientes sociais, de outras culturas, lugares e costumes, diferentes dos seus.

A BNCC assim descreve o campo de experiências *o eu, o outro e o nós (EO)*:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 38

3.1.1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências o Eu, o Outro e o Nós:



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- **CONVIVER** com crianças e adultos em pequenos grupos, reconhecendo e respeitando as diferentes identidades.
- **BRINCAR** com diferentes parceiros, desenvolvendo sua criatividade, imaginação e solidariedade.
- **EXPLORAR** diferentes formas de interagir com o outro e com o meio, nas diversas situações cotidianas, ampliando sua noção de mundo e sua sensibilidade em relação ao outro.
- **PARTICIPAR** ativamente das situações do cotidiano, tanto aquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como as relativas às atividades propostas pelo/a professor/a.
- **EXPRESSAR** às outras crianças e adultos suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, oposições, etc.
- **CONHECER-SE** de modo a valorizar as suas características e as das outras crianças e adultos; combater atitudes preconceituosas e discriminatórias; bem como construir uma identidade pessoal e cultural positiva.

3.1.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências o Eu, o Outro e o Nós

O Estado de Mato Grosso propõe desenvolver os seguintes **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** como estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular:

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
CRECHE		PRÉ-ESCOLA
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

		maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhece suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber as pessoas e que têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 43-44.

3.1.3. Professores, O Que Garantir no Planejamento?



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O Documento de Referência Curricular para a Educação Infantil em Mato Grosso, pautado nos direitos e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, na definição do campo de experiência **O eu, o outro e o nós**, apresenta uma proposta de experiência na qual compreende que a formação do **eu** em relação ao **outro** e ao **nós**, se dá na convivência e nas interações com seus pares, em ambientes educativos organizados, de modo a favorecer às crianças experiências capazes de potencializar a construção da sua identidade, a percepção do outro, a autonomia e a autoestima.

Os professores, desse modo, precisam garantir no planejamento pedagógico situações capazes de proporcionar a escuta, a manifestação e a fala das crianças, bem como a apreciação de diferentes manifestações culturais regionais, como, por exemplo, o Siriri. É preciso considerar, também, as especificidades de cada grupo etário. Os bebês, por exemplo, quando atendidos em suas necessidades básicas, aprendem a situar-se no ambiente, bem como a reconhecer, a diferenciar e a compreender as pessoas como seres com características distintas e intenções diversas das suas. Em todo esse processo de desenvolvimento gradativo, o bebê aprende sobre si e sobre o mundo que o cerca.

As crianças bem pequenas possuem mais habilidades para locomover-se, brincar, imitar, fantasiar, imaginar e comunicar-se. Assim, é importante garantir no planejamento pedagógico, situações que oportunizam as crianças expressar suas intenções, suas opiniões e suas necessidades, os seus pensamentos, os seus sentimentos e os seus desejos, para que possam refletir e agir, nas diversas situações do cotidiano, sejam de conflito, de desafios, de aprendizagem, de descoberta e de convívio em grupo.

As crianças pequenas (4 e 5 anos de idade) brincam sozinhas e coletivamente, de forma espontânea ou quando direcionada intencionalmente; cuidam de si e de outros; organizam seus pensamentos; demonstram ter iniciativa nas diferentes situações cotidianas; apresentam suas preferências e demonstram curiosidades sobre as pessoas e o mundo. A criança pequena atribui significações para conhecer o mundo e a si mesma, reconhecendo as opiniões de outras pessoas e construindo sua identidade como participante de grupos sociais variados, sejam religiosos, étnico-raciais.

Cabe ao professor, dessa forma, assegurar em seu planejamento pedagógico,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

experiências desafiadoras, nas quais assuma a postura de mediador e possibilite à criança: a participação na construção de sua aprendizagem; estabelecer diferentes relações com as pessoas e com o mundo; pensar, refletir, questionar e interpretar os pontos de vista, considerando os diferentes argumentos e respostas dos colegas e dos seus professores.

3.1.4. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas²

Na Educação Infantil, o trabalho pedagógico pautado nos campos de experiências, precisa contemplar os eixos norteadores interações e brincadeiras, as dez competências gerais e os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, para cada grupo etário mencionado na BNCC (2017).

Nessa perspectiva e considerando as especificidades do Estado de Mato Grosso, faz-se necessário, dentre as diversas possibilidades de ações pedagógicas com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, propiciar experiências de:

- Criar situações em que as crianças expressem seus afetos, desejos e saberes e aprendam a ouvir o outro, a conversar e negociar argumentos e metas, a fazer planos comuns, a enfrentar conflitos, a participar de uma atividade do grupo, a criar amizades com seus companheiros.
- Apoiar as crianças a desenvolver uma identidade pessoal, um sentimento de autoestima, autonomia, confiança em suas possibilidades e de pertencimento a um determinado grupo étnico-racial, crença religiosa, local de nascimento etc.
- Fortalecer os vínculos afetivos de todas as crianças com suas famílias e ajudá-las a captar as possibilidades trazidas por diferentes tradições culturais para a compreensão do mundo e de si mesmas.
- Construir com as crianças o entendimento da importância de cuidar de sua saúde e bem-estar, no decorrer das atividades cotidianas.
- Criar com as crianças hábitos ligados à limpeza e preservação do ambiente, à coleta



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

do lixo produzido nas atividades e à reciclagem de inservíveis.

- Possibilitar a expressão dos desejos, saberes e afetos; a escuta, a conversa e a negociação dos conflitos; bem como a amizade entre crianças/crianças/adultos;
- Promover a autonomia, a autoestima e o desenvolvimento da identidade pessoal, de modo que a criança se sinta pertencente e valorizada quanto ao seu grupo étnico-racial, a sua crença religiosa, a sua cultura, a sua regionalidade, os seus costumes, etc.
- Fortalecer os vínculos afetivos das crianças tanto nas instituições de Educação Infantil quanto com as suas famílias, de modo a ajudá-las a compreender o mundo e a si mesmas.
- Levar as crianças à refletirem sobre os diversos tipos de preconceito, para promover atitudes de respeito, solidariedade e não-discriminação.
- Incentivar a criação de hábitos de higiene e de preservação do meio ambiente, por meio da coleta do lixo produzido durante as atividades, da reutilização de materiais, da conservação dos recursos naturais, etc.

3.1.5. Observação e Avaliação do Planejamento

A observação e a avaliação do planejamento pedagógico são tão importantes quanto a proposição de experiências significativas. Assim, os professores de todas as faixas etárias da Educação Infantil precisam assegurar, observar e avaliar no planejamento alguns aspectos, como os seguintes:

² As orientações sobre algumas das possibilidades de experiências com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas irão se repetir nos cinco campos de experiências e estão apresentando uma ideia geral do que poderá ser desenvolvido na educação infantil, no entanto, recomenda-se que seja realizada a adequação da possibilidade, no planejamento do professor, em relação a faixa etária e as condições objetivas da turma atendida.

- Situações de interações e brincadeiras a partir dos objetivos de aprendizagem e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

desenvolvimento;

- Rotinas que contemplem critérios de regularidade, de continuidade e de diversidade;
- Experiências, espaços, tempo e ambientes que proporcione às crianças o bem-estar, a autonomia, o autocuidado, a descoberta sensorial, a vivência da cultura Mato-Grossense, a tomada de decisões, etc.
- Diálogo entre crianças/crianças/adultos para a resolução de conflitos e as manifestações de desejos, sentimentos e opiniões;
- Momentos de escuta, diálogos e acolhimento das famílias;
- Diversidade e regularidade nas estratégias, nos recursos e nos materiais a serem oferecidos às crianças, garantindo-lhes a realização em seu processo de desenvolvimento criador.

Algumas orientações:

No trabalho com este campo de experiência destaca-se a importância em compor ações pedagógicas capazes de ampliar nas crianças o protagonismo, a autonomia, o conhecimento de si, do outro e do mundo. Para tanto, a criança necessita conviver com o outro e estabelecer relações, que permitam construir significados, ideias e opiniões; descobrir particularidades sobre si mesma, inclusive que é pertencente a uma família, uma comunidade e uma cultura; despertar o autocuidado, o cuidado com o próximo e a interdependência com o meio, bem como ampliar esse universo pessoal conhecendo outras culturas, identidades e costumes, para respeitar e valorizar a diversidade humana.

3.2. Corpo, Gestos e Movimentos (CG)

A criança na sua integralidade, conhece e explora o mundo por meio da linguagem corporal, sendo manifestada mediante aos gestos, expressão facial, mímicas, deslocamentos espaciais, manipulação e exploração dos objetos, das brincadeiras e da sua cultura, expressando suas vontades e emoções, vivenciando diferentes experiências.

Ao longo da história, a cultura escolar foi construída com a ideia de que o corpo é um elemento que atrapalha a aprendizagem, alegando que as crianças, em especial as da Educação Infantil, com argumentos que as crianças “movimentam-se demais, não



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ficam quietas para desenhar, pintar, conversar ou ouvir histórias”. Nessa concepção o corpo tornou-se o recurso usado pelos educadores para contenção, higienização e disciplinamento dos movimentos infantis, sendo explorado apenas para o ensino de técnicas, enfatizando o segurar o lápis ou os talheres de forma correta, sentar e permanecer imóvel para fazer uma atividade, ou ainda relaxar para a realização de tarefas consideradas “mais nobres”: cópias de letras, memorização de palavras e outras.

Pesquisas apontam que rígidas restrições impostas ao movimento das crianças criam uma atmosfera de tensão e conflito entre elas e o professor, incompatível com um pleno desenvolvimento tanto da criança quanto do professor. Na contemporaneidade, faz-se necessário conceber o corpo das crianças como um integrante privilegiado das práticas pedagógicas orientadas para a interação e criação com parceiros na Educação Infantil.

Na primeira infância, o corpo é o instrumento expressivo e comunicativo por excelência, em que as crianças por meio de gestos, expressões faciais e movimentos corporais, desde o nascimento e ao longo da vida humana, exploram o ambiente, expressam seus sentimentos e vontades, interagem e se comunicam com seus parceiros.

Na etapa da Educação Infantil, deve sempre valorizar o corpo e o movimento, relacionando-os aos objetivos e ações pedagógicas e promovendo o desenvolvimento dos aspectos que envolvam as:

- **Habilidades motoras** – força, equilíbrio, flexibilidade, coordenação fina e ampla, lateralidade, entre outras.
- **Habilidades comportamentais** – desinibição, socialização, conceito de saúde (qualidade de vida, tempo livre, lazer), vivências emocionais etc.
- **Habilidades expressivas** – fluência verbal, ritmo, expressão dramática, dicção e destreza manual.

Compreende-se que na Educação Infantil, o corpo é o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, visto que por meio da estimulação e desafios corporais, a criança irá apropriar-se dos seus sentidos e suas funções, manifestando suas preferências ou recusas. Ao professor cabe assegurar em suas ações pedagógicas o cuidado físico, o desenvolvimento motor, a ampliação de repertório de gestos, o uso do



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

corpo em diferentes espaços, promovendo a emancipação e a liberdade, evitando seu cerceamento em situações individuais e coletivas.

O Estado de Mato Grosso concebe o movimento, o gesto e o corpo como manifestações de linguagem, à medida que lhes são possibilitadas a progressão de suas competências corporais, por meio dos direitos de aprendizagens de conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se, agindo no ambiente pelo movimento, conhecendo o próprio corpo, expressando-se e interagindo por meio de jogos, brincadeiras, danças e dramatizações e outros.

Na BNCC (2017) a ementa desse campo se apresenta da seguinte maneira:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 38-39

3.2.1. Direitos de Aprendizagem no Campo de Experiências Corpo, Gestos e Movimentos

- **CONVIVER** com crianças e adultos experimentando marcas da cultura corporal nos cuidados pessoais, na dança, música, teatro, artes circenses, escuta de histórias e brincadeiras.
- **BRINCAR** utilizando criativamente o repertório da cultura corporal e do movimento.
- **EXPLORAR** amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, produção de sons e de mímicas, descobrindo modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo.
- **PARTICIPAR** de atividades que envolvem práticas corporais, desenvolvendo



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

autonomia para cuidar de si.

- **EXPRESSAR** corporalmente emoções e representações tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas, contação de histórias.
- **CONHECER-SE** nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo.

3.2.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Corpo, Gestos e Movimentos (CG)

Os objetivos de aprendizagem para os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas assim são descritos na BNCC:

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
CRECHE		PRÉ-ESCOLA
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para expressar corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progresso na independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 45

3.2.3. Professor, O Que Garantir no Planejamento?

Na definição do campo de experiência - CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS, o sistema de ensino estadual Mato-Grossense assume o entendimento de Salles e Faria (2012, p.110), sobre a apropriação e a transformação do mundo por meio do movimento “conhecemos e modificamos os espaços, os objetos, os elementos da natureza, a nós mesmos, bem como nos relacionamos com o outro e com a cultura[...]”.

Deste modo, o professor precisa oportunizar diferentes situações que envolvam a dança, a expressão corporal e o movimento por meio dos eixos interações e brincadeiras, garantindo nas práticas pedagógicas a efetivação dos direitos de aprendizagens.

Torna-se necessário garantir nas propostas didáticas a organização espacial e material, propiciando à criança a mobilização de seus movimentos para explorar o entorno e as possibilidades de seu corpo, observando as expressões do corpo das crianças nas mais diferentes manifestações culturais e brincadeiras tradicionais.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3.2.4. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas

Os bebês aprendem a mobilizar as pessoas e a comunicar-se por meio de gestos e expressões, sobretudo na interação com os responsáveis pelos cuidados com sua higiene e alimentação. Estas crianças ao experienciarem ações com seu corpo, gestos e movimentos, manifestam sensações, se deparam com os desafios corporais como engatinhar, arrastar, ficar de pé, caminhar, subir, descer, correr, rolar, pular, mexer, encaixar e tocar. A ampliação de tais experiências ocorre conforme elas imitam as expressões, movimentos e falas na interação com seus parceiros adultos ou infantis.

As crianças bem pequenas possuem maiores desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo, linguístico e social. A exploração de objetos pode continuar a acontecer de forma livre para a criança, o faz-de-conta precisa ser potencializado de modo que a criança ao se relacionar com os diferentes, integra-se e expressa as ações dos diversos personagens por meio dos gestos e movimentos.

As crianças pequenas, na progressão do desenvolvimento das expressões corporais e movimentos enriquecem suas possibilidades à medida que exploram o ambiente, principalmente quando fazem uso de referenciais externos para orientar sua experiência corporal em determinado espaço.

Esse campo de experiência, conforme Salles e Farias (2012) é uma necessidade das crianças no seu processo de inserção e produção cultural, tornando fundamental a exploração de variadas possibilidades, auxiliando à constituição dos sujeitos. Nesse trabalho, as crianças tomam consciência de seus limites e possibilidades, tanto para proteger sua integridade física, quanto para ter cuidado com o corpo do outro.

O contínuo trabalho com este campo de experiências nos diferentes grupos etários, é fundamental no planejamento curricular cotidiano, objetivando o desenvolvimento integral da criança. Assim, se faz necessário que dentre as diversas possibilidades, vivenciem experiências de:

- Apreciar o teatro de bonecos e fantoches, teatro feito com sombras e as manifestações



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

teatrais com animação de objetos;

- Movimentar-se ritmicamente ao som de músicas de diferentes gêneros;
- Perceber os sons do ambiente e reagir a sons e músicas;
- Reconhecer suas músicas preferidas, acompanhando-as por meio de movimento corporal;
- Produzir sons batendo, sacudindo, chacoalhando, objetos sonoros e instrumentos musicais diversos, usando o próprio corpo e a voz;
- Explorar as qualidades sonoras (intensidade, duração, timbre, altura) de objetos e instrumentos musicais diversos mesmos sem reconhecê-las convencionalmente;
- Dançar, criando movimentos;
- Explorar a presença do silêncio como valorização do som;
- Participar de brincadeiras musicais, de roda ou de danças circulares;
- Apreciar músicas instrumentais e diferentes expressões a cultura musical brasileira, bem como outras culturas;
- Possuir autonomia para orientar-se corporalmente com relação a frente, atrás, no alto, em cima, etc;
- Construir, com o auxílio do professor, brinquedos com sucata;
- Ampliar a imitação de gestos, postura e vocalizações de modelos (adultos, crianças, animais ou personagens de histórias);
- Ter presteza e autonomia na manipulação e exploração de diferentes objetos;
- Discriminar e nomear partes do próprio corpo e do outro;
- Controlar gradualmente o próprio movimento, ajustando suas habilidades, as diferentes situações das quais participa;
- Nomear as características e funções das diferentes partes do corpo;
- Apreciar apresentações de danças de diferentes gêneros e outras expressões da cultura corporal;
- Explora as possibilidades de se expressar, comunicar, interagir, intencionalmente com diferentes parceiros pelo movimento;
- Criar e reproduzir coreografias individualmente e em grupo;
- Criar brincadeiras corporais a partir de repertório aprendido;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- Resolver problemas ocorridos em um jogo discutindo regras;
- Brincar de esconder com cabaninhas, lençóis, labirintos (riscos no chão com barbantes, giz), texturas, areia, dentre outros;
- Engatinhar, empurrar, rolar, andar, pular, correr, saltar;
- Dramatizar;
- Utilizar os movimentos da mão para rasgar, amassar, apertar, pinçar, empurrar e cortar com tesoura;
- Manusear objetos diversos (lápis, pincel, giz de cera, tesoura);
- Realizar movimentos de preensão, encaixe e lançamento;
- Lançar objetos no espaço a uma determinada distância, coordenando a força necessária para realizar o movimento;
- Ser incentivada e estimulada para executar as ações de sentar sozinha, ficar de pé e andar;
- Apanhar objetos colocados a determinada altura;
- Experimentar odores, sabores, texturas;
- Explorar os cinco sentidos, gestos e emoções;
- Ter cuidado com o seu corpo – higienização, alimentação conforto e aparência;
- Brincar nos espaços externos e internos da instituição, com ou sem obstáculos, desafiando o uso dos diferentes gestos e movimentos corporais;
- Ter experiências de situações que lhes exijam a construção da sua própria identidade e auto-imagem;
- Explorar as habilidades motoras básicas como rolar, andar, correr, pular, dançar, rasgar, recortar;
- Vivenciar diferentes sensações, percepções, emoções;
- Expressar sentimentos, sensações, percepções visual, olfativa, gustativa, auditiva, tátil e cenestésica, nas situações do cotidiano;
- Brincar os diversos sabores, cores, imagens, cheiros, texturas, consistência, temperaturas e etc.;
- Vivenciar brincadeiras e jogos corporais do repertório cultural como: amarelinha, coelhinho sai da toca, roda, boliche, corda, com bolas, bambolê, pneus, obstáculos e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

outros;

- Dramatizar mediante a situações de imitação e criação de personagens, cenários, tramas, nas brincadeiras de faz de conta.

Assim, a partir das diversas vivências com o corpo, gestos e movimentos, a criança estabelece relações com as pessoas, com os objetos, com os espaços e o tempo, reconhecem seus limites, as possibilidades do seu corpo permitindo de maneira gradativa a apropriação da sua consciência corporal, constituindo sua subjetividade e a ampliação do seu ser e estar no mundo de forma plena e significativa, como fonte de prazer, cultura e aprendizagem.

3.2.5. Observação e Avaliação do Planejamento

Para propor experiências que sejam significativas para as crianças, o educador deverá em seu planejamento, atentar-se as possibilitadas de jogos e brincadeiras em diferentes espaços da instituição e outros como praças, quadras, parque.

As crianças, nas diferentes faixas etárias, também precisam das oportunidades de explorarem os espaços estruturados e materiais como túneis, rampas, obstáculos, colchonetes, almofadas, caixas de papelão de diferentes tamanhos, móveis e outros, despertando o interesse e sua curiosidade, de modo que o repertório cultural seja ampliado, potencializando o gesto, o corpo e o movimento, favorecendo assim, a autonomia, autocuidado e a descoberta sensorial.

As experiências com o corpo, os gestos e o movimento infantil devem estar alinhadas as DCNEI (2009) e respeitar o modo de ser e agir de cada criança, destituindo-se de modelos e padronizações de gestos, da mecanização do movimento, e do desaparecimento da expressividade própria da criança. Assim é fundamental ao professor ter um olhar atento e afetuoso aos movimentos infantis, quais sejam, as expressões corporais e faciais, de maneira que o corpo da criança não seja compreendido como objeto de negligência, discriminação, violência, maltrato e punição.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3.3. Traços, Sons, Cores e Formas (TS)

Esse campo de experiência refere-se às múltiplas linguagens artísticas, que envolvem expressão: música, dança, escultura, cinema e teatro. Cada linguagem é

Algumas orientações

Destaca-se a importância de se favorecer o desenvolvimento corporal, o movimento e os gestos, por meio de situações de jogos e brincadeiras, nos espaços externos e internos da instituição, onde possam explorar as possibilidades do seu próprio corpo, dos seus pares, ampliando seus movimentos.

Não cabe mais a prática de cerceamento do corpo dos bebês (em berços) e das crianças sentadas nas mesinhas por período prolongado. Devido ao protagonismo da criança da Educação Infantil, acredita-se em uma prática educativa que considere as especificidades do desenvolvimento integral das crianças, sujeitos ativos, participativos, criativos, autônomos, que conseguem vivenciar plenamente as possibilidades do seu corpo e controlá-lo quando necessário.

As experiências sugeridas necessitam da organização do ambiente de maneira intencional, assim como o espaço deve ser limpo e seguro, favorecendo o bem-estar da criança.

constituída por diferentes elementos tais como: imagens, cores, sons e traços, e utilizadas pelas crianças para se comunicar, expressar e interagir com o meio. Esse trabalho acontece em um percurso criador, desenvolvido pelas crianças, fruto de diversas aprendizagens, a partir das condições didáticas propostas e oferecidas pelo professor. Um trabalho que exige planejamento, acompanhamento, avaliação e intervenções.

Essas recomendações consideram que a aprendizagem tem como ponto de partida o que a criança já sabe e do que ela é capaz de fazer. Cabe ao professor proporcionar experiências ricas, desafiadoras e variadas que possibilitem a cada criança desenvolver seu próprio percurso criador, que é único, e fruto de sucessivas aprendizagens. Isso significa que cada criança tem um potencial de desenvolvimento sobre o qual o professor deve atuar.

Nessa perspectiva, o trabalho com as linguagens artísticas não visa a formação de artistas, mas, auxiliar através das diferentes linguagens e da arte, na formação de crianças sensíveis ao mundo, capazes de expressar sensações, sentimentos, pensamentos e de desenvolver seus próprios percursos criativos, articulando a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

percepção, a sensibilidade, a imaginação e a cognição, sob a orientação do professor.

O trabalho nesse campo de experiências deve permitir a imersão das crianças nas diferentes linguagens artísticas e o progressivo domínio por elas de várias formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, através de ricas e variadas experiências de conhecimento, apreciação, expressão e interação.

O Estado de Mato Grosso apresenta uma proposta de experiências que objetiva aproximar as crianças do universo da arte, propiciando o desenvolvimento de percursos criativos, ampliando o conhecimento e o repertório das crianças nas diversas linguagens: **corporal** e gestual (movimento, teatro e dança), linguagem **verbal** (literatura), linguagem **cultural** (brincadeiras), linguagem **musical** (música) e linguagem **gráfica** (desenho, modelagem, pintura, escultura). Cabe ao professor, planejar, desenvolver, acompanhar, avaliar e documentar o trabalho.

A ementa desse campo é apresentada na BNCC da seguinte maneira:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) e desenvolvendo sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagem e manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico e conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção e manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar seus repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 39.

3.3.1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Traços, Sons, Cores e Formas

- **CONVIVER** e fruir com os colegas e professores manifestações artísticas e culturais da



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

sua comunidade e de outras culturas - artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares.

- **BRINCAR** com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos, materiais, construindo cenários e indumentárias para brincadeiras de faz-de- conta, encenações ou para festas tradicionais.
- **EXPLORAR** variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, substâncias, objetos e recursos tecnológicos para criar desenhos, modelagens, músicas, danças, encenações teatrais e musicais.
- **PARTICIPAR** de decisões e ações relativas à organização do ambiente (tanto o cotidiano quanto o preparado para determinados eventos), à definição de temas e à escolha de materiais a serem usados em atividades lúdicas e artísticas.
- **EXPRESSAR** suas emoções, sentimentos, necessidades e ideias cantando, dançando, esculpindo, desenhando, encenando.
- **CONHECER-SE** no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades.

3.3.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Traços, Sons, Cores e Formas

É por meio das linguagens artísticas e do investimento no desenvolvimento do percurso criador, que seguem os seguintes **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
CRECHE		PRE-ESCOLA
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

corpo e com objetos do ambiente.	instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utiliza materiais variados das possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volume ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 39

3.3.3. Professor, O Que Garantir no Planejamento?

É necessário que a ação pedagógica aconteça intencionalmente, atingindo e alimentando o percurso individual para que ele se desenvolva. Nesse sentido, o planejamento do campo de experiência Traços, sons, cores e formas deve fundamentar-se em duas ações, **o desvelar e o ampliar**. O **desvelar é o descobrir do repertório pessoal de imagens, sons, gestos, falas de crianças**, “é dar espaço para a criança se expressar, é perceber seu momento de desenvolvimento, é conhecer mais de perto seu pensamento e sua percepção de mundo, seus sentimentos” (MARTINS, 1992, p. 19). Por sua vez, o **ampliar o repertório plástico, sonoro, corporal e verbal** exige uma ação pedagógica que permita relações ricas e flexíveis com o mundo, **que permita que a criança se aproprie do conhecimento artístico**. Assim sendo, o papel fundamental do professor é propor atividades, criando condições, oferecendo instrumentos e informações, para que a criança possa avançar e desenvolver um percurso próprio enquanto produtor de arte. Nessa proposta, não há espaço para colorir imagens em



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

materiais impressos ou fotocopiados, seja como exercício de coordenação motora ou meropassatempo.

O trabalho com diferentes linguagens artísticas não visa a formação de escultores, pintores, músicos, dançarinos ou peritos em arte, mas deve ampliar os conhecimentos e a sensibilidade das crianças. Cabe ao professor organizar situações de atividades de diversas naturezas possibilitando o avanço da criança, na construção de um caminho próprio como produtor em atividade.

3.3.4. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas, e Crianças Pequenas

A organização do trabalho pedagógico em campos de experiências, a partir dos direitos de aprendizagem, tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garante que as práticas pedagógicas sejam planejadas a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária das crianças da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, necessário se faz que o trabalho com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas propicie ações didáticas ricas em variadas experiências de:

- Atentar-se, desde os primeiros gestos e balbúlios das crianças, para compreender seus desejos e preferências estéticas (cheiros, sons, temperaturas, imagens, texturas, gostos), além de ideias, intenções de criação;
- Observar a criança na exploração do próprio corpo e provocá-la a interagir, ampliando suas possibilidades expressivas por meio de gestos, sons, movimentos, músicas;
- Observar e dialogar com as crianças nos contextos de faz de conta, ampliando seu repertório para o jogo de papéis;
- Promover o contato da criança no cotidiano com diferentes estilos e valores estéticos na música, nas artes visuais (desenho, pintura, escultura, colagem, fotografia), na dança, no teatro, no cinema, ampliando as referências estéticas das crianças;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- Organizar brincadeiras apoiando-se em objetos de outras culturas (brinquedos e/ou acessórios);
- Promover o resgate das cantigas tradicionais que fazem parte da nossa cultura;
- Promover o conhecimento de brincadeiras de outros grupos culturais do nosso estado (quilombolas, ribeirinhos, indígenas, pantaneiros);
- Organizar e apresentar portadores de imagens (jogos e caixas com imagens) ampliando a referência estética das crianças a partir de boas reproduções de obras de arte, fotografias, gravuras;
- Construir e apresentar objetos sonoros e/ou instrumentos musicais que ampliem o repertório de referências sonoras das crianças;
- Organizar e participar com as crianças de momentos de escuta musical, festas populares, espetáculos artísticos realizados dentro da instituição ou nas comunidades;
- Participar de brincadeiras, danças, cantigas de roda e outras manifestações da cultura popular;
- Organizar atividades criativas de exploração de materiais (tintas caseiras, guache, aquarela, argila) para as experiências com artes plásticas (escultura, pintura, colagem) ampliando as possibilidades de expressão gestual e produção de marcas;
- Organizar propostas criativas de exploração de materiais gráficos (pincel, lápis de cor, giz de cera, carvão) que proporcionem o desenvolvimento de percursos de criação na garatuja e sua expressividade;
- Organizar propostas criativas de exploração de instrumentos sonoros e materiais alternativos estruturados e não estruturados (latas, chocalho, plásticos, quengas de coco - vasilhas feitas da metade do coco -, madeira) para explorar o corpo e o espaço, acompanhando ou não ritmos musicais;
- Organizar situações de apreciação de sons da natureza e silêncios em espaços ao ar livre e na instituição escolar;
- Organizar e participar com a criança de momentos de escuta de diversos gêneros musicais (marchinhas, jazz, MPB, rock, clássicos, sertanejo, regionais, locais), eventos e festas populares de sua cultura e de outras tradições culturais;
- Organizar com as crianças apresentação de danças e outros eventos para crianças e/ou



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

outras crianças da instituição escolar ou outra instituição educativa;

- Organizar mostras e exposições de produções das crianças de diferentes idades (desenhos, pinturas, esculturas, colagem, fotografias) e momentos de apreciação estética dessas produções bem como das produções de diferentes artistas (pinturas, esculturas, fotografias);
- Organizar sessões de fotografias pelas crianças e propiciar a apreciação por elas das imagens captadas utilizando diferentes recursos (data show, computador, exposição em mural);
- Organizar propostas criativas que permitam às crianças desenvolverem, progressivamente, percurso de criação nas diferentes linguagens, com possibilidade de integrá-las;
- Oferecer de maneira criativa e inovadora instrumentos sonoros, materiais plásticos e gráficos diversificados para alimentar percursos criativos no desenho, pintura, música e dança;
- Organizar propostas criativas de exploração de materiais gráficos que sustentem o desenvolvimento do desenho;
- Organizar propostas criativas de exploração de materiais plásticos (tintas caseiras, guache, aquarela, etc.), ampliando o conhecimento sobre a pintura;
- Organizar propostas criativas de exploração de instrumentos sonoros musicais;
- Organizar materiais alternativos (estruturados e não estruturados) para explorar o corpo, o espaço e as primeiras coreografias improvisadas, ampliando o repertório de dança;
- Organizar propostas criativas de exploração de recursos variados para teatralizar (dedoches, fantoches, teatro de sombras, mamulengos, marionetes, mímica, imitação) histórias, músicas, poemas;
- Apresentar de forma sistemática um acervo de imagens, contextualizando-as e ampliando o repertório de referências estéticas das crianças e os modos de ler imagens;
- Apresentar de forma sistemática um repertório musical, contextualizando-o e ampliando o repertório de referências estéticas das crianças e os modos de escutar e produzir música;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- Apresentar de forma sistemática objetos sonoros e/ou instrumentos musicais e organizá-los de modo a favorecer a exploração pelas crianças;
- Organizar situações de apreciação teatral na instituição educativa e/ou em teatros da comunidade;
- Possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças de outros grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e reconhecimento da diversidade.

3.3.5. Observação e Avaliação do Planejamento

É necessário assegurar determinadas condições didáticas para que a ação pedagógica aconteça intencionalmente atingindo e alimentando o percurso individual para que ele se desenvolva e amplie, tais como:

- Diversas linguagens artísticas (música, pintura, dança, teatro, etc.) que permitam a livre expressão e favoreçam o desenvolvimento das capacidades criativas;
- Momentos para as crianças apreciarem suas produções;
- Momentos para as crianças de apreciação estética de diferentes produções artísticas nacionais e internacionais;
- Momentos dedicados a pesquisas, aprofundamentos, curiosidades sobre a linguagem artísticas, a fim de conhecer referências de outras culturas em diversas fontes de informações, livros, revista, exposições em galerias e museus;
- Interferências significativas e desafiadoras a partir dos conhecimentos e das respostas produzidas pelas crianças e obtidas nas observações;
- Atividades significativas que possibilitem o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos das crianças, contribuindo com seu percurso criador;
- Articulação com outras linguagens;
- Parcerias com funcionários da escola e outras instituições que atuam com diferentes linguagens artísticas, favorecendo as interações.

Ressalta-se, que a observação da reação do grupo, pelo professor, na realização



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

das atividades propostas deve ser constante e sistemática oferecendo-lhe informações, por um lado, sobre o percurso criador individual de cada criança e, por outro, sobre a adequação de sua prática para que possa repensá-la e estruturá-la sempre com mais segurança. Nesse sentido, é indispensável o exercício do “sensível olhar-pensante” (Martins, 1996, p. 20) que não é um “ver qualquer”, superficial, rápido, não implicado com o conhecimento. É o olhar sensível, e, portanto, afetivo. É o olhar que pensa, reflete, interpreta e avalia. É o olhar-pensante curioso, que vai além das aparências, procura no objeto, no trabalho proposto e realizado, a forma de compreendê-lo, perceber as diferenças e fazer relações necessárias.

Algumas orientações

Para que possa realizar planejamentos, elaborar planos, o professor necessita se dedicar ao conhecimento artístico, estudando nos livros, visitando exposições, museus, conhecendo os produtores existentes nas comunidades em que vive, mas também se colocando como um possível produtor de arte, experimentando um fazer artístico criador, dando oportunidade ao desenvolvimento de um percurso pessoal, como o que as crianças realizam nas experiências propostas pelo professor no campo de experiências traços, sons, cores e imagens. Você já pensou no desenvolvimento do seu percurso criador? Que marcas você imprimiu nesse percurso? Como você planeja desenvolver esse campo de experiências objetivando desvelar – descobrir o repertório pessoal das crianças - e ampliar as oportunidades para que as crianças se apropriem do conhecimento artístico?

3.4. Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (EF)

Esse campo envolve a oralidade, a escuta, o pensamento e a imaginação, que devem ser estimulados desde a Educação Infantil.

Na pequena infância, a aquisição e o domínio da linguagem verbal está vinculada à constituição do pensamento, à fruição literária, sendo também instrumento de apropriação dos demais conhecimentos. Nesse sentido, a prática pedagógica nas instituições educativas deve prever espaços, tempos, materiais e experiências que privilegiam as interações, para que as crianças possam se expressar, imaginar, criar, comunicar, organizar pensamentos e ideias, propiciando-lhes o acesso aos conhecimentos científicos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

e atividades produzidas coletivas e historicamente por diferentes grupos sociais bem como a ampliação das suas experiências culturais.

É função da primeira etapa da Educação Básica, mais do que inserir, dar acesso ou entrada na cultura escrita, propiciar às crianças a aproximação, a participação na cultura escrita ou na “cultura dos escritos” (GALVÃO, 2016). Entende-se por cultura escrita, como o lugar que o escrito (todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita) ocupa em determinada sociedade, comunidade ou grupo social. Cabe à escola considerar que a Educação Infantil não tem compromisso com uma proposta de alfabetização. Muito mais importante que ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais.

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3.4.1. Direitos de Aprendizagem no Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

- **CONVIVER** com crianças e adultos em situações comunicativas cotidianas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer.
- **BRINCAR** com parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos e textos de imagens, escritos e outros, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, dentre outras.
- **PARTICIPAR** de rodas de conversa, de relatos de experiências, de contação e leitura de histórias e poesias, de construção de narrativas, da elaboração, descrição e representação de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos e de variedades linguísticas, construindo diversas formas de organizar o pensamento.
- **EXPLORAR** gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das palavras, nas poesias, parlendas, canções e nos enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias e escritas convencionais ou não.
- **EXPRESSAR** sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, considerando o que é comunicado pelos colegas e adultos.
- **CONHECER-SE** e reconhecer suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros linguísticos, e seu interesse em produzir com a linguagem verbal.

3.4.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A partir dessa caracterização do campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação, foram estabelecidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o quadro a seguir:

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
CRECHE		PRÉ-ESCOLA
Bebês (Zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando as ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando a escrita de ilustrações, acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos	(EI02EF04) Formular e responder	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

das ilustrações de histórias, apontando- os, a pedido do adulto- leitor.	perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenári os, personagens e principais acontecimentos.	e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	outros sinais gráficos.	de escrita espontânea.

3.4.3. Professores, O Que Garantir no Planejamento?

As práticas pedagógicas que compõem o Documento de Referência Curricular para a Educação Infantil devem garantir experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de experiência: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”, conforme disposto nas DCNEI (2009), artigo 9º, inciso II (BRASIL, 2009). Para tanto, é necessário que o planejamento seja elaborado a partir de reflexões que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento possibilitem devem contemplar práticas que propiciem a bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais, orais e escritos”, como disposto nas DCNEI (2009), artigo 9º, inciso II (BRASIL, 2009).

É imprescindível que o professor acolha as necessidades, os desejos e as manifestações das crianças, suas histórias de vida, a realidade de suas famílias e o contexto no qual estão inseridas, e as assumam como produtoras de cultura, como “aquelas que inventam o mundo, com uma história de cultura a serem compartilhadas”. Isso implica em planejar o cotidiano levando em conta o ponto de vista das crianças, seu jeito de conhecer e interagir com o mundo à sua volta, seus modos de se expressar por meio de diferentes linguagens, movimentos e produções” (KRAMER & BARBOSA, 2016, p. 50).

Assim, na perspectiva da invenção e da expressão por meio das diferentes linguagens, é indispensável garantir tempo: o tempo para falar, ouvir, brincar, ler histórias, desenhar, dentro e fora das salas, comer, descansar, escutar as crianças abrindo espaço para suas manifestações, e também promover o contato com o conhecimento científico e cultural, com a arte e as culturas. Dessa forma, propiciar a imersão das crianças na cultura escrita.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3.4.4. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas

Necessário se faz que o trabalho com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas proporcione ações didáticas ricas em variadas experiências de **comunicação e expressão no cotidiano**:

- Observar o modo como nos relacionamos com os bebês e como eles respondem às nossas ações em todos os momentos: na hora de recebê-los no colo no início do dia; durante as refeições; ao longo das atividades; na hora do banho; nas brincadeiras; na troca das fraldas;
- Apoiar as crianças na organização de seus pedidos, apontamentos, observações, etc., favorecendo suas interlocuções no cotidiano;
- Conversar com as crianças, desde bebês, ouvir seus balbucios, decodificar os gestos, expressões faciais, sons, choro, sorriso;
- Ouvir e participar de situações comunicativas no cotidiano ampliando suas referências e aprendendo os usos da linguagem (expressões faciais, entonação da voz, perguntas e respostas, gestos);
- Proporcionar vivências em que as crianças possam expressar-se por meio da linguagem corporal, utilizando movimentos e ações em suas brincadeiras.
- Organizar pequenos grupos para conversar com as crianças, apresentar brinquedos e objetos, plantas, animais, fotografias;
- Favorecer às crianças a utilização de recursos midiáticos nos momentos do faz de conta, imitação, fantasia;
- Utilizar, pedagogicamente, diferentes recursos midiáticos (TV, aparelho telefônico, computador, aparelho de som, dentre outros) possibilitando que as crianças se expressem oralmente;
- Criar oportunidades para as crianças perguntarem, descreverem e narrarem fatos;
- Estimular a concentração e a participação das crianças em conversas;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- Possibilitar às crianças a expressão de diferentes sons por meio da imitação;
- Organizar e participar com as crianças bem pequenas e pequenas, de rodas de conversa e de relatos de episódios pessoais aos colegas da turma;
- Explorar o trabalho com o nome próprio no cotidiano, para marcar pertences, realizar a chamada, criar jogos e brincadeiras;
- Favorecer momentos em que as crianças expressem situações, nomes de objetos e eventos do cotidiano familiar, escolar e de outros contextos de que participam;
- Explorar no máximo a escrita no cotidiano da instituição (creche ou escola), convidando as crianças para participarem tanto da escrita quanto da leitura de bilhetes, comunicados, cardápios, cartazes, agenda do dia, rotina, dentre outras;
- Possibilitar momentos de contação de história, dramatização, imitação de musicalização;
- Organizar momentos, diariamente, de leitura de histórias, desde os bebês;
- Organizar momentos, diariamente, de contação de histórias para as crianças, explorando recursos da oralidade, objetos, fantoches, dedoches, dentre outros;
- Organizar, nas rodas de histórias, momentos em que as crianças possam arriscar-se a contar trechos das histórias aos demais colegas, utilizando sua própria linguagem, com o apoio do professor;
- Organizar momentos de brincadeiras de faz de conta em que as crianças possam arriscar-se a construir narrativas ou partir do repertório de possíveis brincadeiras (casinha, escritório, castelos e princesas, astronauta dentre outros), com a participação do professor;
- Organizar momentos para o uso contextualizado da escrita dos nomes próprios, como por exemplo, o mural da sala de aula;
- Organizar a biblioteca da sala e assegurar momentos em que as crianças possam explorar os livros;
- Organizar roda de leitura de histórias de diferentes gêneros;
- Organizar rodas de apreciação e indicação de livros e histórias;
- Organizar, nas rodas, momentos em que as crianças possam realizar recontos para os demais colegas, apoiando-se nos livros e colocando em uso os conhecimentos da linguagem escrita;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- Organizar pequenos grupos para produzir textos coletivamente, exercitando assim os conhecimentos da linguagem escrita mesmo antes de saber escrever convencionalmente;
- Organizar momentos de ler e brincar a partir de textos memorizados, tais como letras de música, brincadeiras cantadas, parlendas, poemas, quadrinhas;
- Oferecer materiais para escrever e para ler no contexto das brincadeiras de faz de conta, de acordo com diferentes enredos e temas de brincar;
- Propor situações comunicativas contextualizadas, nas quais escrever se faz necessário para as crianças, apoiando-se no uso de letras móveis;
- Possibilitar às crianças atividades de escuta de história e elaboração de textos de outros gêneros tendo o professor como escriba;
- Selecionar, apresentar, ampliar, pouco a pouco, desde bebês, o repertório de cantigas de ninar e cantigas populares;
- Organizar momentos de cantar e brincar com as crianças desde bebês, ajudando-as a escolher e constituir seu repertório de preferência;
- Organizar o acervo de livros próprios para bebês e os momentos diários para leitura;
- Incluir, novos parceiros convidados para as rodas de conversa com os bebês, como por exemplo, crianças maiores, família, ampliando assim as referências linguísticas dos pequenos;
- Apresentar diferentes produções orais e escritas, variações de brincadeiras, histórias e cantigas, valorizando as diversidades linguísticas regionais e locais;
- Selecionar acervos literários e garantir roda de leitura diária para todas as crianças, a fim de que possam ter uma boa referência, observem e se apropriem dos comportamentos leitores;
- Alimentar os assuntos de interesse das crianças e convidar novos parceiros para as rodas de conversa, ampliando assim o contato das crianças com as variedades linguísticas de sua região.

3.4.5. Observação e Avaliação do Planejamento

Assumir o compromisso com as aprendizagens e desenvolvimento das crianças



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

desde a mais tenra idade, implica em assegurar determinadas condições didáticas para que a ação pedagógica aconteça intencionalmente, atingindo e alimentando o percurso individual para que ele se desenvolva e amplie. Assim, observar, documentar, planejar e agir são ações entrelaçadas umas nas outras, de forma dialógica, uma alimentando a outra constantemente, em um círculo virtuoso. Ao realizar essas ações de forma reflexiva sobre sua prática pedagógica, ou seja, ao tematizar sua prática pedagógica, o professor aprende com a experiência (como o proposto para as crianças da educação infantil) e qualifica sua vida profissional. O planejamento e a avaliação são assim, instrumentos que explicitam a intenção do professor.

Nesse sentido, **ao planejar, o professor deverá observar os seguintes aspectos:**

- Organização de uma rotina diária que observe os critérios de regularidade, continuidade, flexibilidade e diversidade das atividades, vivências e experiências;
- Organização do espaço acolhedor e acolhedor para a roda da leitura, roda da conversa, hora da biblioteca, conto da leitura de memória, de maneira a favorecer interações produtivas entre as crianças;
- Organização do tempo que acolha toda experiência leitora, antes, durante e após a enunciação do texto;
- Previsão e organização na rotina, de momentos para conversar e apreciar o livro/texto após a leitura, estimulando as crianças a escolher os trechos que gostam mais; falando o que sentiram e o que pensaram; estabelecendo relações da história com suas experiências de vida; recomendando (ou não) o livro/texto para outros leitores;
- Estabelecimento na rotina diária, do melhor momento para leitura (antes do parque, depois do almoço), a partir da experiência das equipes de professores, coordenadores pedagógicos e direção da instituição educativa;
- Detalhamento da leitura: como apresentar o livro selecionado (por fora e por dentro), como ajudar a antecipar o conteúdo da história; como instigar as crianças através de uma pergunta guia; como preparar as crianças para uma boa escuta da história; preparar a situação de leitura (leitura em voz alta, leitura compartilhada, leitura teatralizada); o que conversar com as crianças depois da leitura, o que falar sobre as ilustrações, dentre outras;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- Diversificação do gênero, estilos textuais da literatura infantil para os diversos momentos de leitura presentes na rotina da turma;
- Seleção de livros/textos de qualidade considerando os interesses, as necessidades e os saberes das crianças, colaborando, assim, para a formação de leitores;
- Preparação, pelo professor, da leitura oral e/ou compartilhada apresentando-se as crianças como um bom modelo de leitor e de leitura;
- Previsão e organização de momentos de produção de textos, nos quais o professor é o escriba;
- Previsão e organização de momentos de cantos, músicas, escuta de história, conversas necessárias para o desenvolvimento da oralidade, desde os bebês;
- Organização de materiais que incentivem a interação das crianças como um mundo ficcional (fantoques, bonecas, livros de literatura) como incentivo à imitação, sensibilização das crianças ao brincar de ler (mesmo sem saber ler convencionalmente), recontar histórias, ao brincar de faz de conta;
- Previsão e organização de tempo para as crianças recontar as histórias que foram lidas para elas;
- Zelo pela expressão oral das narrativas infantis, desde muito cedo, privilegiando o momento diário da jornada para a roda da história;
- Estabelecimento na rotina diária, da roda da conversa.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Algumas orientações

“A cultura escrita, isto é, ações de leitura e de escrita, e objetos portadores de leitura, tais como livros, revistas, jornais, folhetos, histórias em quadrinhos devem estar presentes nas escolas infantis” propõem Barbosa e Oliveira (2016, p.35).” O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito, recomenda o Parecer das DCNEI (2009). Para que o professor possa desempenhar essa importante função de iniciar a formação de leitores e produtores de textos é condição que ele seja leitor e autor de textos. Nesse sentido, propomos buscar a coerência entre as experiências que devem ser proporcionadas às crianças na Educação Infantil no campo de experiências ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO, no que se refere às práticas de leitura, e a vivência dessa experiência leitora de literatura pelos professores da Educação Infantil. Esse processo é denominado de homologia de processos que consiste em experienciar através de todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas pedagógicas com as crianças. Isso significa que devemos ter com a literatura a mesma relação que propomos que nossas crianças da educação Infantil, desde os bebês,

3.5. Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações (ET)

No campo de experiências **ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES**, as crianças demonstram interesse e curiosidade nas situações de criação de cenários, narrativas de histórias, fazem diferentes descobertas sendo capazes de resolverem situações problemas do cotidiano. As crianças por meio da curiosidade que lhes é peculiar, da indagação, da experimentação e da formulação de noções intuitivas, vão formulando questões acerca do mundo e de si mesma.

Na busca pela ampliação do mundo físico e sociocultural das crianças, este campo de experiência envolve tanto os conhecimentos cotidianos, quanto aqueles historicamente acumulados pela humanidade. Estes conhecimentos compõem o patrimônio científico, ambiental e tecnológico, estabelecendo relações com as noções de espaço, de tempo, de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

quantidade, de relações e de transformações de elementos.

Neste sentido, as crianças, seja do contexto do campo ou moradoras de zonas urbanas, estão imersas em um meio repleto de produtos da cultura, deste modo, a criança em sua atuação protagonista, busca compreender o funcionamento das coisas que o cercam, diferencia propriedades e características de diferentes materiais, sempre fazendo indagações do “como?” e “por que?”, buscando apropriar-se do conhecimento de maneira crítica, criativa e significativa para ela.

A seguir apresentamos a definição do campo, conforme a BNCC (2017):

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 40-41

3.5.1. Direitos de Aprendizagem no Campo de Experiências Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

- **CONVIVER** com crianças e adultos e com eles investigar o mundo natural e social.
- **BRINCAR** com materiais, objetos e elementos da natureza e de diferentes culturas e perceber a diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos, densidades que apresentam.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- **EXPLORAR** características do mundo natural e social, nomeando-as, agrupando-as e ordenando-as segundo critérios relativos às noções de espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
- **PARTICIPAR** de atividades de investigação de características de elementos naturais, objetos, situações, espaços, utilizando ferramentas de exploração
- – bússola, lanterna, lupa - e instrumentos de registro e comunicação, como máquina fotográfica, filmadora, gravador, projetor e computador.
- **EXPRESSAR** suas observações, explicações e representações sobre objetos, organismos vivos, fenômenos da natureza, características do ambiente.
- **CONHECER-SE** e construir sua identidade pessoal e cultural, reconhecendo seus interesses na relação com o mundo físico e social.

3.5.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

Os objetivos de aprendizagem para os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas assim são descritas na BNCC:

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
CRECHE		PRÉ-ESCOLA
Bebês (Zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

etc.) na interação com o mundo físico.	naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	

3.5.3. Professor, O Que Garantir no Planejamento?

Ao observar regularidades e permanências, ou diversidades e mudanças na natureza e na vida social, ao formular noções de espaço, de tempo e a fazer aproximações em torno da ideia de causalidade e transformação, as crianças da zona rural e da zona urbana fazem questionamentos, apresentam seus saberes e curiosidades. Os bebês por meio do desenvolvimento motor e afetivo e das suas relações cotidianas, exploram as características dos objetos e materiais como: odor, cor, sabor e temperatura. Observam e levantam suas primeiras noções sobre a transformação dos elementos.

As crianças pequenas, ampliam suas ações sobre os objetos e sua locomoção pelo espaço. Ao se comunicarem fala, levantam questionamentos sobre o que observam e ouvem dizer, emitem opiniões e confrontam opiniões. Estas crianças, sentem-se mais seguras de si, à medida que utilizam sua imaginação na busca de respostas.

Ao explorarem os elementos do mundo natural e cultural, as crianças pequenas, expressam pensamentos mais elaborados, nos conceitos de transformação e causalidade, fazendo reflexões sobre as relações de mudanças e permanências dos costumes. As crianças são capazes de observar e comparar os componentes da paisagem e as construções do lugar onde vivem, dialogando com o adulto e/ou com seus pares sobre as transformações decorrentes das ações do homem.

Diante disso, o Estado de Mato Grosso, orienta os professores da Educação Infantil em relação ao campo **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**, no sentido de promover experiências que desenvolvam as capacidades de perguntar, levantar hipóteses, explorar, experimentar, buscar informações em diversas fontes, estabelecer relações entre elas, elaborar ideias, ações que devem estar associadas ao



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

eixo interações e brincadeiras.

3.5.4. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas

Pautados nos eixos interações e brincadeiras e nos direitos de aprendizagens, as experiências propostas às crianças da Educação Infantil Mato-Grossense, precisam garantir relações com os conhecimentos que compõem o patrimônio científico, ambiental e tecnológico, assim como, os saberes tradicionais da cultura local, e o respeito e cuidado com a sustentabilidade do planeta. Assim, necessitam de oportunidades de:

- Explorar e descobrir as propriedades dos objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura) por meio de todos os sentidos (olfato, paladar, audição, visão, tato);
- Experimentar as relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico;
- Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos;
- Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles;
- Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.);
- Quantificar, contar, comparar, fazer cálculos, numerar, identificar numeração, fazer estimativas em relação à quantidade de pessoas ou objetos;
- Registrar quantidades, utilizando o traçado convencional ou não convencional, em situações significativas: pontuação de jogos, quantidades coletadas ou conquistadas;
- Comparar e classificar objetos com propriedades diversas: peso (leve/pesado), volume (cheio/vazio), espessura (grosso/fino), textura (liso/áspero/macio), cor e forma;
- Realizar atividades de culinária como receitas, envolvendo diferentes unidades de medidas: tempo de cozimento, quantidade de ingredientes, litro, quilograma, colher, xícara, entre outros;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- Amassar, transvazar, empilhar, encher, esvaziar, produzir sons, rolar objetos e materiais;
- Observar no meio natural e social as formas geométricas existentes, descobrindo semelhanças e diferenças entre objetos no espaço, combinando formas, estabelecendo relações espaciais e temporais, em situações que envolvam descrições orais, construções e representações;
- Explorar, orientar-se no espaço e indicar a posição de acordo com algumas relações: de vizinhança (perto, longe, próximo), de posição (abaixo, acima, entre, ao lado, à direita, à esquerda), de direção e sentido (para a frente, para trás, para direita, para esquerda, para cima, para baixo, no mesmo sentido e em sentido diferente);
- Situar-se no espaço, indicando pontos de referência;
- Deslocar-se, em brincadeiras orientadas, verbalizando posições e distâncias nos percursos;
- Propiciar à criança o contato livre com diferentes materiais, portadores de atributos diversos, como cor, forma, tamanho, textura, temperatura, odor, utilidade entre outros, que possa estimular sua percepção e raciocínio;
- Participar de experiências em que o número tenha a função de memória de quantidade;
- Estimular a procura de objetos ou pessoas escondidas em diferentes lugares;
- Explorar espaços bidimensionais e tridimensionais utilizando materiais e ferramentas diferentes e construir conhecimentos sobre o equilíbrio das formas, pesos e tamanhos dos diferentes objetos que compõem seus primeiros jogos, com autonomia e independência;
- Realizar com a criança pequenos levantamentos de informações de assuntos de próprio interesse, organizando os dados em tabela (por exemplo: brinquedos favoritos, cores prediletas, opções de lugares para fazer um passeio, opções de cardápio para um piquenique, etc.);
- Participar da elaboração de uma tabela para marcar as mudanças climáticas durante a semana;
- Representar objetos por meio de desenhos ou símbolos;
- Observar escrita numérica nos diferentes contextos em que se encontram;
- Utilizar circuitos numéricos para andar, pular, correr;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- Organizar espaços com brinquedos e objetos que contenha números como telefones, relógios, máquina de calcular e outros;
- Comparar quantidade com ou sem ajuda do professor;
- Identificar a passagem do tempo apoiado no calendário;
- Explorar com as crianças formas geométricas presentes nos ambientes, planificar e reconstruir embalagens;
- Incentivar a explicitação e representação da posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulários pertinentes nos jogos, brincadeiras e nas situações em que essa ação seja necessária;
- Formar pequenos grupos de objetos pelas semelhanças e ainda, reunir elementos de duas ou mais coleções;
- Utilizar de noções simples de cálculo mental como estratégias para resolver problemas;
- Propor desafios para estimular a busca de estratégias próprias;
- Identificar os modos de ser, viver e trabalhar dos grupos sociais com os quais convive;
- Conhecer o próprio corpo, nomear algumas partes do mesmo e observar seu crescimento;
- Reconhecer diferenças e semelhanças entre sua organização familiar e a das outras crianças;
- Observar outras pessoas e comparar algumas de suas características pessoais respeitando as suas diferenças;
- Interagir com adultos e crianças de idades diferenciadas em brincadeiras que permitam o contato com a natureza e diferentes espaços.

3.5.5. Observação e Avaliação do Planejamento

Para desenvolver experiências significativas e contextualizadas para as crianças, torna-se fundamental que o professor assuma postura de mediador. Diante disso, ao planejar, é necessário pensar em importantes aspectos, tais como: encorajar as crianças



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

a estabelecer diferentes relações com o mundo físico e social; criar situações desafiadoras para as crianças pensarem sobre números, quantidades, formas, propriedade dos objetos, natureza e tecnologia; propor questionamentos e dúvidas que mobilizem as crianças a indagarem sobre os aspectos do mundo físico, social e natural na construção de novos conhecimentos; possibilitar às crianças levantar e interpretar suas hipóteses, considerando seus argumentos e ainda, oferecer meios para que elas ampliem suas informações e reformulem suas ideias iniciais, respeitando o patamar de sua lógica.

Lorenzato (2011, p. 09), reitera que o professor possibilite muitas e distintas situações e experiências que devem pertencer ao mundo de vivência de quem vai construir sua própria aprendizagem. Neste sentido, as crianças devem reproduzir (escrevendo, falando, desenhando etc) aquilo que aprenderam.

Algumas orientações

O campo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações se faz presente na arte, na música, em histórias, na forma como se organiza o pensamento, nas brincadeiras e jogos infantis, na hora de dividir porções de lanche, de locomover no espaço, de organizar o tempo, ao comparar tamanho, distância, comprimento e formas, ou seja, as crianças da Educação Infantil nas situações diárias descobrem coisas iguais e diferentes, organizam, classificam e criam conjuntos, estabelecem relações, observam os tamanhos das coisas, brincam com as formas, ocupam um espaço e assim fazem diversificadas descobertas. O educador ao propor suas ações didáticas, precisa se perguntar:

- Como facilitar o desenvolvimento do pensamento infantil?
- Quais são as primeiras explorações a serem realizadas?

Neste sentido as crianças da Educação Infantil Mato-Grossense, precisam ter asseguradas experiências que as levem a explorar e conhecer as diferentes formas e instrumentos do mundo físico e natural, assim como, apropriar-se das funções sociais desse campo, por meio dos jogos e brincadeiras, construindo formas convencionais e não convencionais de registros, cabendo ao professor fazer intervenções que envolvam a formulação de hipóteses, invenções, experimentos e pesquisas, dependendo da curiosidade e dos interesses das crianças.

4. SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NO PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se o quadro **síntese das aprendizagens** esperadas em cada campo de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, sendo assim, referência para planejar as ações didáticas, visto que, serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental. Todavia ressalta-se que esse quadro não se constitui como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental.

O eu, o outro e o nós	- Respeitar e expressar sentimentos e emoções. - Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. - Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
Corpo, gestos e movimentos	- Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. - Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. - Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. - Coordenar suas habilidades manuais.
Traços, sons, cores e formas	- Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. - Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.
	- Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	- Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. - Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. - Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. - Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	- Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. - Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. - Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. - Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. - Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

Fonte: BNCC (2017, p. 52-53)

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Documento de Referência Curricular para a Educação Infantil em Mato Grosso segue as orientações ancoradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e no que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (2017). Tem a finalidade de superar as desigualdades e fragmentações existentes no currículo da Educação Infantil e contribuir para a formação de professores na indicação de proposições das ações pedagógicas, e na avaliação enquanto processo de acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança.

No Brasil, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado, a partir da Constituição Federal de 1988. Em 1996, com a promulgação da LDB, 9.394/96, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica sendo denominada como a primeira etapa.

Em 2006, com a alteração perpetrada na LDB, antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, passando a Educação Infantil atender a faixa etária de zero a cinco anos.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Todavia, apesar de ser reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos.

Constituída como primeira etapa da Educação Básica é o início e o fundamento do processo educacional da criança. Nesse sentido, as instituições que ofertam a Educação Infantil (creches e pré-escolas), ao acolherem as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no âmbito familiar e no contexto de sua comunidade, precisam articular em suas propostas pedagógicas a ampliação desse universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, consolidando novas aprendizagens.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil é permeado pelos eixos estruturantes - as interações e a brincadeira, experiências pelas quais as crianças constroem e se apropriam dos conhecimentos do mundo, das relações sociais, culturais e da natureza, através de ações e interações com seus pares e com os adultos.

O Documento de Referência Curricular para a Educação Infantil em Mato Grosso vem de uma perspectiva de acolhimento às especificidades do desenvolvimento infantil, de modo que o professor precise pensar em situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e das crianças pequenas, respeitando sua singularidade em seus aspectos físicos, psíquicos, afetivos, sociais, especialmente entre os diferentes grupos etários (na própria Educação Infantil), bem como, entre a primeira etapa da Educação Básica e o Ensino Fundamental, propiciando-lhes uma aprendizagem e desenvolvimento integral de forma gradativa, respeitosa e harmônica, assegurando-lhes o direito de viver a infância.

O documento de referência ao indicar uma proposição de possibilidades, deixa claro que estas precisam ser adequadas ao grupo etário atendido e a real necessidade da comunidade escolar. Nesta perspectiva, a organização do trabalho pedagógico das instituições que atendem a Educação Infantil deverá envolver, projetar e mediar o relacionamento entre os profissionais docentes e não docentes, familiares e/ou responsáveis, bem como, o planejamento das ações pedagógicas, o espaço, o tempo, as rotinas e o brincar, respeitando e articulando os direitos de aprendizagem, os campos de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

experiências, e os objetivos de aprendizagem em todas etapas do cotidiano da Educação Infantil.

Não se tem a pretensão neste documento em prescrever “receitas”, mas pensou-se em práticas que vislumbrem o protagonismo infantil, numa perspectiva de continuidade da vida acadêmica das crianças que se inicia na etapa da Educação Infantil, nesse sentido, é fundamental pensar no que dizem Craidy e Barbosa (2012, p. 35):

A educação, se concebida como um processo de formação, deve conter algo de universal, que permeia todos os níveis de ensino, mas também precisa estabelecer diferenças e singularidades. Creche, pré-escola, anos iniciais, anos finais, ensino médio têm objetivos diferentes, mas podem, e acreditamos que devem, estar articulados organizando a continuidade formativa. Garantir que as crianças vivam a “experiência de infância” e também que os adolescentes “afirmem sua juventude” é uma obrigação das gerações mais velha e responsáveis para que estes “novos seres no mundo” possam iniciar seu futuro sem ter tido parte de sua vida “roubada”. Antecipar muitas vezes é perder tempo e não ganhar tempo. Modificações na educação básica brasileira são, certamente necessárias; porém; é preciso lembrar que as crianças, os professores e as famílias brasileiras exigem, e merecem, respeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº. 5*, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

do Brasil, Brasília, DF. Publicado no D.O.U de 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº. 20*, de 11 de novembro de 2009. Brasília- DF. Publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CPNº 2*, de 22 de dezembro de 2017. Institui a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em 03/01/2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. *Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996*, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. *Lei nº 11.114/2005*. Altera os arts. 6º; 30; 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005.

_____. MEC/SEB/DPE/COEF. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. MEC/SEB. *Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. MEC/SEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: 2013.

_____. MEC/SEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: 2009.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com crianças. In: BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. et al. *A infância no Ensino Fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa; OLIVEIRA Zilma Ramos de. *Currículo e Educação Infantil*. In: Currículo e linguagem na educação infantil. Ministério da Educação,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

BARBOSA, Silvia Néli Falção; KRAMER, Sonia. *Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na educação Infantil*. In: Currículo e linguagem na educação infantil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.

- Brasília: MEC /SEB, 2016.

CAMPOS, M. M. *Por uma prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental que respeite os direitos da criança à aprendizagem*. Disponível em: <http://direitoaeducacao.files.wordpress.com/2010/02/texto-maria-malta-salto-para-o-futuro-rev1.doc>. Acesso em 19/03/2018 – 10:22

FARIA, V.; SALLES, F. *Currículo na educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta pedagógica*. 2 ed. – São Paulo: Ática, 2012.

FOCHI, P.S. *Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência*. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (orgs.). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

FONSECA, Edi. *Interações com olhos de ler: apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil*/Edi Fonseca; Josca Ailine Baroukh, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. São Paulo: Blucher, 2012.

GLAVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Crianças e cultura escrita*. In: *Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil: práticas e interações*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

HOFFMANN, Jussara. *Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: EditoraMediação, 2015.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 002/2015*. Mato Grosso, 2015.

MORO, Catarina; SOUZA, Gisele de. *Avaliação e Educação Infantil*. In: Currículo e linguagem na Educação Infantil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.

- Brasília: MEC /SEB, 2016.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. *O currículo na educação infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais?* 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7153&Itemid=. Acesso: 05/08/2015 – 07:26

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Planejamento na Educação Infantil: mais que a*



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

atividade, a criança em foco. In: Encontros e encantamentos na educação infantil. Campinas, Papirus, 2000.

SILVA, L.A. *Matemática na escola: narrativas de professoras sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.* Dissertação (Mestrado em Educação), UFMT- Cuiabá/MT, 2016.

SOLÉ, Isabel; BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa. *Aprender e Ensinar na Educação Infantil.* **Porto Alegre:** Artmed, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.* Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil.* Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Docência na Educação Infantil: contextos e práticas.* In: Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAPÍTULO III

ENSINO FUNDAMENTAL

ANOS INICIAIS





PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1 INTRODUÇÃO	301
1.1. A Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental	302
1.2. O Pensar da Criança: Construindo Habilidades	305
1.3. Aspectos Metodológicos.....	305
1.4. Habilidades de Pensamento.....	298
1.5. Áreas de Conhecimento no Contexto da Unidocência	307
 2. A MATEMÁTICA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO.....	 308
2.1. A Alfabetização e o Letramento Matemático	309
2.2. Competências Específicas da Área de Matemática para o Ensino Fundamental	311
2.3. Organização das Habilidades e dos Objetos de Conhecimento em Matemática	313
2.4. Metodologias para o Ensino de Matemática	333
2.4.1. Etnomatemática	334
2.4.2. Modelagem Matemática	335
2.4.3. Resolução de Problemas	337
2.5. Reflexões sobre a Ação Pedagógica.....	339
 3. LINGUAGENS COMO ÁREA DE CONHECIMENTO	 340
3.1. Reflexões sobre Alfabetização e Letramento: Tecendo Diálogos.....	342
3.2. A Construção do Sistema de Escrita Alfabética.....	344
3.2.1. Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética	346
3.3. Letramentos e Multiletramentos nos Anos Iniciais.....	347
3.3.1. Novos Letramentos e Multiletramentos: Reflexões Iniciais.....	352
3.4. Algumas Possibilidades p Trabalho do Prof. Literatura Mato-Grossense	364
3.5. Língua Portuguesa: Campos de Atuação e Eixos do Trabalho Pedagógico....	369
3.5.1. O Eixo da Leitura.....	371
3.5.2. Os Eixos da Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística: Articulações Possíveis	375



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3.6. Competências Específicas de L.Portuguesa para o Ensino Fundamental.....	379
3.7. Avaliação em L.Portuguesa: Múltiplos Olhares sobre o Diagnóstico de Leitura e Produção de Texto.....	413
3.8. Arte.....	415
3.8.1. Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental	421
3.9. Educação Física Escolar	426
3.9.1. Brincadeiras e jogos.....	428
3.9.2. Esportes	431
3.9.3. Danças	431
4. CIÊNCIAS DA NATUREZA COMO ÁREA DO CONHECIMENTO	436
4.1. Ciências da Natureza e sua Contribuição para a Educação Integral.....	437
4.2. Práticas Docentes e o Processo de Ensino e Aprendizagem das Ciências Naturais	441
5. CIÊNCIAS HUMANAS COMO ÁREA DE CONHECIMENTO	454
5.1. Geografia.....	457
5.2. História	466
5.2.1 Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental	468
5.2.2. Articulado Espaço, História e o Sagrado em Mato Grosso	477
5.2.3. O que é Patrimônio Cultural Material ou Patrimônio Histórico?	477
5.3. Ensino Religioso	478
5.3.1. Possibilidades para o Ensino Religioso	481
5.3.2. A Organização dos Objetos de Conhecimento	482
6. A TRANSIÇÃO PARA OS ANOS FINAIS.....	486
6.1. Aspectos relacionados à Transição entre Anos Iniciais e Anos Finais	487
REFERÊNCIAS	490
APÊNDICE	499



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Todos os textos apresentados neste capítulo alinham-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contudo, alguns foram extraídos do Documento de Referência Curricular para os Anos Iniciais em Mato Grosso e outros foram escritos pelos professores colaboradores da DRC- Cáceres-MT.

A concepção da aprendizagem que sustenta este material estrutura-se em dois princípios presentes na BNCC, a saber: a Educação como um direito humano inalienável, necessário para a manutenção da dignidade humana; a Aprendizagem como um processo ativo e significativo, pautado em competências e habilidades construídas nos contextos escolares.

A aprendizagem ativa advém da mudança no paradigma educacional em que a centralidade está no aprender fazendo, e sobretudo, na forma colaborativa desse fazer sob a mediação de um professor (JEREZ, CORONADO e VALENZUELA, 2012). Nessa perspectiva, o aprender nunca é passivo, está sempre em movimento (JEREZ, 2008), é mobilizado e torna-se mobilizador de autoria dos sujeitos em processo de formação, pois está atrelado ao objetivo de tornar o estudante um sujeito competente para a resolução de problemas em diferentes campos da vida cotidiana.

As competências são viabilizadas no contexto da ação pedagógica por meio das habilidades, as quais “[...] expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, são descritas de acordo com determinada estrutura [...]” (BRASIL, 2017, p. 26). Assim, na BNCC, as habilidades estão relacionadas a diferentes conteúdos, nomeados como objetos de conhecimento, conceitos e processos, organizados em unidades temáticas.

Para os Anos Iniciais, a BNCC estabelece também dois pontos norteadores:

- que as culturas infantis tradicionais ou contemporâneas, sejam focalizadas e orientem a ação do professor;
- que o processo de alfabetização seja assumido como um compromisso social a ser



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

realizado até o segundo ano do Ensino Fundamental.

Entende-se que tais princípios consistem em desafios amplos que modificarão a forma como a educação em Mato Grosso está organizada. A partir disso, o Estado, em regime de Cooperação com os Municípios, apresenta este Documento de Referência Curricular, a fim de nortear as Propostas Pedagógicas, Políticas Educacionais e demais projetos educativos em nosso Estado.

O presente documento está estruturado pela seguinte sequência temática:

- A transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, texto no qual é abordada a necessidade acolhida da criança nos Anos Iniciais;
- O pensar da criança e as habilidades para a construção da reflexão;
- As áreas de Conhecimento no âmbito da Unidocência;
- As Áreas de Conhecimento e seus componentes curriculares, texto que traz a organização das competências por área e por componente curricular, além de apresentar os objetos de conhecimento e as habilidades conforme a BNCC para a Unidocência do primeiro ao quinto ano;
- O Laboratório de Aprendizagem como um espaço de intervenção pedagógica a partir de experiências diferenciadas;
- A Transição entre Anos Iniciais e Anos Finais, em que é abordada a necessidade de preparar os estudantes para a transição de uma organização pedagógica para outra, a fim de que se garanta tanto a progressão quanto o aprofundamento das aprendizagens desenvolvidas.

Esta organização foi assim definida a partir das contribuições advindas do processo de Consulta Pública, momento no qual os profissionais da Educação em Mato Grosso expressaram demandas a serem contempladas no Documento de Referência Curricular para os Anos Iniciais.

1.1. A Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

maneira adequada de educá-la e instruí-la, o adulto começa, a situar-se, por sua vez, em relação a esse ser recém-chegado, idêntico a ele mesmo e, contudo, tão diferente, seu *outro* promissor, que deixou de ser (SCHÉRER, 2009).

O campo da Educação Infantil tem oscilado entre extremos: de um lado, a preocupação em torno do cuidado exclusivamente com o corpo, pautado numa perspectiva assistencialista; de outro, uma concepção preparatória ao Ensino Fundamental e de antecipação da escolarização. Nesse entendimento, a criança é percebida, como mencionado por Scherer (2009) na epígrafe que inicia esse texto, como o “*outro* promissor”. Essa pedagogização da infância produz efeitos de compensação, a criança é vista, muitas vezes, pelo que lhe falta e não por suas potencialidades. Essa polarização está no cerne dos dilemas envolvidos nas relações entre essas duas etapas da Educação Básica.

Moss¹ (2012) destaca, em seus estudos, algumas reflexões sobre essas relações, propondo a ideia de **convergência**, pois ainda que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sejam pensados a partir de concepções, culturas e práticas distintas, torna-se imprescindível buscar, de maneira colaborativa, novas abordagens e práticas que favoreçam essa transição. Alinhada à sugestão de Moss, é importante destacar o brincar como uma das possibilidades de se estabelecer esse ponto de convergência entre as duas etapas, com base em um projeto comum, de respeito mútuo e de diálogo entre todos os envolvidos nesse processo.

O trabalho com as múltiplas linguagens pode assegurar a experiência da infância com a brincadeira, a dança, a gestualidade, o canto, a recitação, a dramatização, dentre tantas outras linguagens que podem ser experimentadas pelas crianças na Educação Infantil e também no Ensino Fundamental. Tais linguagens favorecem a entrada das crianças no universo simbólico que compõe a cultura de seu grupo.

Desse modo, a apropriação de distintas linguagens permite operar no plano simbólico de

¹ Pesquisador do *Institut of Education, University of London* e estudioso das questões concernentes à infância.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

forma mais competente, compreendendo as regras de funcionamento desse universo, além de experimentar a capacidade de criação do novo a partir do já dado.

O desenvolvimento da criança está relacionado à apropriação da cultura. Portanto, é importante que ela tenha uma participação ativa em diferentes experiências, utilizando seus próprios modos de se relacionar com os outros, nas brincadeiras, no faz de conta, nas narrativas e nas dramatizações. Tais modos de se relacionar são importantes na relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

É possível perceber que as crianças, durante uma brincadeira, agem e pensam de maneira mais complexa do que em outras atividades. Na impossibilidade de agir como adultos, criam circunstâncias fantasiosas, comportando-se de forma parecida. Esses momentos lúdicos, organizados a partir de regras próprias ao ato de brincar, traduzem situações antecipatórias que favorecem a consolidação do pensamento abstrato.

Por meio da interação e das brincadeiras a criança se expressa, se movimenta, sente e explora seu ambiente. A criança aprende através da brincadeira, do movimento e da troca a partir do contato com outras crianças. Assim, ela copia e recria o mundo em que vive, transfere e modifica o conhecimento que adquire (KRAMER, 2009).

Kramer (2009) destaca que os momentos de brincadeira também devem ocorrer sem a intervenção do adulto, entretanto, cabe ao professor o papel de mediador nas experiências vividas pelas crianças em instituições, nas diversas práticas de expressão cultural e artística e também nas múltiplas linguagens como a música, a dança, a poesia, o cinema, a pintura, o teatro, textos narrados, escritos ou dramatizados. Tais experiências devem ser prazerosas e geradoras de possíveis continuidades na passagem ao Ensino Fundamental. Esse momento de transição também é contemplado no documento Brasil (2010), tanto em uma perspectiva de avaliação, quanto de preocupação, no sentido de amenizar as rupturas nessa passagem.

Na transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica deve prover formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 29-30).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Uma das formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é preservando a dimensão lúdica, tendo a brincadeira como fio condutor na etapa subsequente, sem negar o necessário oferecimento de outras experiências, próprias ao Ensino Fundamental.

1.2. O Pensar da Criança: Construindo Habilidades

Este Documento de Referência Curricular traz como uma possibilidade para o trabalho pedagógico. Nesse contexto, a construção das habilidades cognitivas, como a investigação filosófica, seu conteúdo e sua articulação com outras áreas de conhecimento constituem-se em um dos eixos pedagógicos para a sistematização e desenvolvimento das habilidades pretendidas no decorrer do Ensino Fundamental. Destacam-se alguns aspectos metodológicos que podem contribuir para a construção de ambientes educacionais como espaços investigativo-dialógicos, a partir da comunidade de investigação² no decorrer da Educação Básica.

1.3. Aspectos Metodológicos

O processo de escolarização, em uma sociedade democrática, implica em estimular a capacidade de raciocínio e de julgamento. Também se considera mais relevante ensinar e criar um espaço educativo que contribua para a criança pensar por si mesma. Diante do exposto, de acordo com Lipman (2015), há três grandes campos que podem subsidiar a construção do “pensar bem”:

a) Um espaço investigativo-dialógico: As salas de aula e outros ambientes educacionais devem ser espaços investigativo-dialógicos. Isto é, devem ser espaços nos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

quais crianças aprendam a investigar de modo colaborativo e dialógico. Para as escolas, a proposta parece audaciosa e radical, pois propõe transformar todas as salas de aula em “comunidades de investigação”.

b) Compreensão progressiva de temáticas filosóficas: A Iniciação filosófica para crianças tem como objetivo manter viva a disposição para investigação contínua das chamadas “temáticas filosóficas”, as quais dizem respeito àquelas questões ou perguntas que todos os humanos se fazem: a respeito da realidade, do próprio ser humano, sobre o sentido da sua existência, ao agir humano, em relação aos outros humanos e à natureza como um todo, o que culmina em:

- questões relativas ao justo, ao bom, ao certo, etc. (campo da ética);
- no fato de o ser humano pensar e produzir conhecimentos - questões sobre a verdade, sobre o pensar, sobre as melhores formas de produzir conhecimentos e sobre o seu papel na vida das pessoas;
- reflexões sobre o belo e à sua busca e produção-representação pelos homens (campo da estética);
- reflexões sobre o processo de argumentação-raciocínio (lógica).

c) Um programa voltado a uma Educação para o Pensar: Como um conjunto de esforços intencionais, tendo em vista desenvolver a capacidade do pensar cuidadoso (pensamento reflexivo, rigoroso e crítico, profundo, criativo, contextualizado e autocorretivo), compreende-se que o esforço filosófico inclui, necessariamente, o exame de como pensamos e de como conhecemos. Nesse sentido, a escola necessita criar condições para a realização de práticas que contribuam para esse trabalho.

² O termo foi ampliado a partir de Pierce, a fim de incluir qualquer tipo de investigação, científica ou não científica. Podemos, portanto falar em converter a sala de aula em uma comunidade de investigação na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir da ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes (LIPMAN, 1995, p. 31).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1.4. Habilidades de Pensamento

Segundo Lipman (1995), há quatro grupos de habilidades de pensamento que temos que criar e formar nos nossos estudantes, a saber:

a) Habilidades de Investigação: A investigação trata-se de pesquisa, é a busca por soluções, é o *saber como é, saber como ocorre, saber como se faz, saber como se resolve um problema*. Esse processo de investigação envolve as seguintes habilidades cognitivas: saber observar bem; saber formular questões ou perguntas substantivas; saber formular hipóteses e saber buscar comprovações.

b) Habilidades de Raciocínio: O Raciocínio é o processo do pensar através do qual é possível obter novos conhecimentos. As habilidades de raciocínio são: ser capaz de produzir bons juízos, isto é, de produzir afirmações bem sustentadas por boas razões; ser capaz de estabelecer relações adequadas entre ideias e, especialmente, entre juízos; ser capaz de inferir, ou seja, de elaborar conclusões, e por fim, de identificar ou perceber pressuposições subjacentes.

c) Habilidades de Formação de Conceitos: Um conceito presume uma organização de informações em uma ideia que pode ser expressa por uma palavra ou esquemas. Para Lipman (1995), um conceito é um conjunto de informações relacionadas entre si e que formam um sentido, um significado.

d) Habilidades de Tradução: Traduzir é saber dizer algo que está dito com certas palavras, ou de certa forma, por meio de outras palavras, ou por meio de outras formas, mantendo o mesmo significado, o que envolve habilidades de interpretar, de parafrasear, de analisar e todas as habilidades relacionadas à formação de conceitos. Considera-se que a escola é um dos lugares mais apropriados para o exercício do questionamento, pois esse espaço possibilita aos professores e estudantes tornarem-se coparticipantes de comunidades de investigação sobre assuntos importantes para a vida humana.

1.5. Áreas de Conhecimento no Contexto da Unidocência



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A undocência é o espaço de trabalho do Pedagogo, que, em conjunto com profissionais de outras Licenciaturas, rege sua prática, objetivando possibilitar o pleno desenvolvimento dos estudantes. O processo de mediação da aprendizagem, nesse contexto, demanda de conhecimento generalista e sistemático, tanto sobre as formas de ensinar, aprender, quanto aos métodos para o ensino-aprendizagem e saberes de cada área de conhecimento.

As áreas do conhecimento foram organizadas em consonância com a BNCC: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, sendo que cada uma possui seu conhecimento específico e, de forma articulada, todas podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem.

2. A MATEMÁTICA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO

É impossível dissociar a matemática da vida do homem. A cada momento a vivenciamos, em todos os nossos movimentos: ao acordar, quando olhamos a hora, no trabalho, na escola, enfim, em tudo que fazemos, lá está ela: a Matemática. Por ser uma presença constante, torna-se imperativo ao aluno conhecer e aprender mais sobre a matemática e assim desmistificá-la.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (1998), a matemática promove a construção da cidadania, na medida em que a partir de seu currículo, discute as diferenças sócias culturais, entre outras questões fazendo com que o aluno adquira a capacidade de compreender as diversas informações, e as compará-las a nossa realidade e a adaptar-se a novas situações e a pensar criticamente, na tomado decisões.

A matemática está presente no momento em que for contar ou comparar preços ao montar sua lista de compras, pagamento de salários e consumos, sendo assim a matemática engloba um vasto campo de relações no qual favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e na estruturação do pensamento. Segundo o PCN:



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Para tanto, é importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na construção do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimento em outras áreas curriculares (BRASIL, 1997, p.29).

Deste modo a matemática deve ser explorada no Ensino Fundamental com toda a sua potencialidade em sua forma mais ampla possível, sendo de total importância para diferentes áreas do conhecimento tanto a Ciências da Natureza como nas Ciências Sociais, além de ser trabalhada também no esporte, na arte, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Medicina, Educação Financeira áreas estas em que tem um importante subsídio relacionado a conceitos, desenvolvimento de linguagens e atitudes ressaltando ainda que é uma ferramenta essencial nas ciências como Física, Química e Astronomia.

Nessa perspectiva, a educação Matemática engloba três fatores importantes, sendo eles o aluno, professor e o saber matemático, ao qual o papel do professor consiste na identificação dessa ciência, o aluno diante das necessidades cotidianas em que a Matemática aparece, deve conseguir desenvolver uma inteligência prática em situações que tenha de solucionar e reconhecer problemas, adquirindo assim competências e habilidades para lidar com atividades matemática, neste caso a escola potencializa essa capacidade.

2.1 A Alfabetização e o Letramento Matemático

A alfabetização matemática é a aprendizagem do saber ler e escrever que estão relacionados ao campo dos números, operações, espaços e formas, grandezas e medidas, tratamento das informações, análises de dados e probabilidade, cada qual desempenhando importante papel no desenvolvimento do pensamento matemático da criança.

Em face a esses pressupostos, vale destacar os cadernos formativos do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC que já traziam como proposta a Alfabetização Matemática na perspectiva do Letramento (BRASIL, 2014, p. 31)



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A Alfabetização Matemática que aqui se propõe, por se preocupar com as diversificadas práticas de leitura e escrita que envolvem as crianças e nas quais as crianças se envolvem no contexto escolar e fora dele, refere-se ao trabalho pedagógico que contempla também relações com o espaço e as formas, processos de medição, registro e uso das medidas, bem como estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, mobilizando procedimentos de identificação e isolamento de atributos, comparação, classificação e ordenação.

Fonseca (2004) busca utilizar a percepção de letramento matemático, pois considera que dessa forma fica agregada a uma visão mais abrangente das práticas sociais e culturais da aplicabilidade da educação matemática,

[...] reforçando o papel social da educação matemática que tem por responsabilidade promover o acesso e o desenvolvimento de estratégias e possibilidades de leitura do mundo para as quais conceitos e relações, critérios e procedimentos, resultados e culturas matemáticos possam contribuir (p. 12).

D'Ambrósio (2004) indica, com base nos resultados do INAF, algumas possibilidades para o trabalho com a matemática no ensino fundamental:

[...] leitura e interpretação crítica de noticiários de jornais e televisão; interpretação do momento social através de novelas, filmes, telenovelas, programas de auditório; capacidade de se localizar com crescente precisão (rua, número, bairro, CEP, telefone, distâncias da casa à escola, tempo de percurso, avaliação do tempo gasto em transporte num dia, num mês, num ano, numa vida) e leitura de mapas e sinopses internacionais; gestão da economia pessoal (custos, moeda, orçamento familiar, do estado); compreensão de questões demográficas (população, distribuição de população, índices de qualidade de vida etc.) e ambientais (padrões de temperatura, de precipitação, áreas florestais, cultivadas, recursos hídricos etc.); tratamento de dados sobre o corpo (altura, peso etc.); organização e interpretação de tabelas, iniciando, assim, a percepção do que são estatísticas e probabilidades (p. 45- 46).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O aluno, nesta fase, adequa-se de maneira produtiva em seu novo ambiente explorando metodologias ativas, criando novas estratégias, formando seu espírito crítico favorecendo sua criatividade, sua posição no trabalho colaborativo voltado para o desenvolvimento de sua autonomia e confiança para enfrentar novos desafios.

No Ciclo de Alfabetização o importante é que, em vários e diferentes momentos, a criança possa experimentar situações de classificar, comparar, medir, quantificar e a prever, que são formas de pensar, e para que seja significativo deve ser relacionado com o seu dia a dia, trazer para a escola sua leitura de mundo.

Por outro lado, Fonseca (2004) prefere utilizar o termo Letramento Matemático, a partir da compreensão das "habilidades matemáticas como constituintes das estratégias de leitura que precisam ser implementadas para uma compreensão da diversidade de textos que a vida social nos apresenta com frequência e diversificação cada vez maiores" (p. 27).

Considerando as aproximações entre essas abordagens teóricas, é relevante enfatizar que o estudante, ao longo do Ensino Fundamental, deverá ampliar sua capacidade de formular, empregar e interpretar a Matemática em vários contextos, incluindo o raciocinar matematicamente, a utilização de conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas com intuito de descrever, explicar e prever fenômenos. Isto posto, acredita-se que o Letramento Matemático pode assegurar ao estudante o reconhecimento de que os conhecimentos matemáticos também são fundamentais para compreensão e atuação no mundo (PISA, 2012).

A partir da BNCC é importante que a criança desenvolva habilidades relacionadas ao raciocínio lógico, partindo da observação ativa de manipular objetos, desconstruir sequências, desenhar, medir, comparar, classificar e que a linguagem matemática tenha relação direta com situações de seu cotidiano (BRASIL, 2012).

2.2. Competências Específicas da Área de Matemática para o Ensino Fundamental

O referido Documento de Referência Curricular do município de Cáceres, através da junção das áreas de conhecimento, seus componentes, os objetos de conhecimento e habilidades busca se ajustar à BNCC contemplando as peculiaridades e necessidades



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

das comunidades escolares cacerenses.

No Ensino Fundamental, essa área, por meio da articulação de seus diversos campos e precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações e associem essas representações a uma atividade matemática, fazendo induções e conjecturas. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações (BRASIL, 2017, p. 265).

Nesse sentido, foram determinadas oito competências específicas de Matemática para os alunos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), descritas a seguir:

- I.** Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
- II.** Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
- III.** Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
- IV.** Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
- V.** Utilizar processos e ferramentas Matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
- VI.** Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas e dados).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

VII. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.

VIII. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Para assegurar que os estudantes desenvolvam tais competências, os professores também podem abordar temas contemporâneos relativos à vida humana, em nível local/regional e global, preferencialmente, de forma transversal, transdisciplinar e integradora, considerando a diversidade humana e a especificidade de ensino.

2.3 Organização das Habilidades e dos Objetos de Conhecimento em Matemática

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a Matemática está organizada em cinco unidades temáticas, denominadas de: Números, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística, Álgebra e Geometria, as quais são estruturadas por um conjunto de Habilidades e Objetos de Conhecimento, que vão possibilitar aos estudantes o desenvolvimento das Competências Específicas da área de Matemática e Competências Gerais da Educação Básica. O conjunto de habilidades e objetos de conhecimento deve ser explorado, pelos professores e estudantes, em situações didáticas que favoreçam o uso da Matemática nos diversos contextos socioculturais (MATO GROSSO, 2018, p. 12).

Diante disso, a realização das leituras e estudos direcionados às Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades que constam no referido documento irão possibilitar a práxis pedagógica do professor. Consequentemente irão colaborar para que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental avancem na Alfabetização e Letramento Matemático.

Na sequência, está o quadro para que o professor (a) faça a leitura vertical (no



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

mesmo ano) das habilidades propostas para os Anos Iniciais, tendo como premissa a progressão das aprendizagens e como estas se articulam ao longo dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, o que contribuirá tanto para o desenvolvimento da Alfabetização Matemática, quanto para a construção do Letramento Matemático dos estudantes.

QUADRO 1: Habilidades para o Componente Matemática nos Anos Iniciais

MATEMÁTICA - 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Números	(EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.	Contagem de rotina Contagem ascendente e descendente Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações
	(EF01MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação
	(EF01MA03) Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação
	(EF01MA04) Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras,	Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100) Reta numérica



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	materiais da sala de aula, entre outros.	
	(EF01MA05) Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica.	Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100) Reta numérica
	(EF01MA06) Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.	Construção de fatos básicos da adição
	(EF01MA07) Compor e decompor número de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte de material manipulável, contribuindo para a compreensão de características do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo.	Composição e decomposição de números naturais
	(EF01MA08) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)
Álgebra	(EF01MA09) Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.	Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências
	(EF01MA11) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita, à esquerda, em frente, atrás.	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado
Geometria	(EF01MA12) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	necessário explicitar-se o referencial.	
	(EF01MA13) Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos familiares do mundo físico.	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico
	(EF01MA14) Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em contornos de faces de sólidos geométricos.	Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais
Grandezas e Medidas	(EF01MA15) Comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano.	Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais
	(EF01MA16) Relatar em linguagem verbal ou não verbal sequência de acontecimentos relativos a um dia, utilizando, quando possível, os horários dos eventos.	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário
	(EF01MA17) Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário.	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário
	(EF01MA18) Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários.	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário
	(EF01MA19) Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante.	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas
	(EF01MA20) Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez	Noção de acaso



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Probabilidade estatística	aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano.	
	(EF01MA21) Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples.	Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples
	(EF01MA22) Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e universo de até 30 elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais.	Coleta e organização de informações pessoais para comunicação de informações coletadas
MATEMÁTICA - 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Números	(EF02MA01) Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero).	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero)
	(EF02MA02) Fazer estimativas por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções e registrar o resultado da contagem desses objetos (até 1000 unidades).	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero)
	(EF02MA03) Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos, por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”, indicando, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos.	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero)
	(EF02MA04) Compor e decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições.	Composição e decomposição de números naturais (até 1000)
	(EF02MA05) Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo	Construção de fatos fundamentais da adição e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	mental ou escrito.	da subtração
	(EF02MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais ou convencionais.	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)
	(EF02MA07) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4 e 5) com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável.	Problemas envolvendo adição de parcelas iguais (multiplicação)
	(EF02MA08) Resolver e elaborar problemas envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais.	Problemas envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte
Álgebra	(EF02MA09) Construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.	Construção de sequências repetitivas e de sequências recursivas
	(EF02MA10) Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos.	Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência
	(EF02MA11) Descrever os elementos ausentes em sequências repetitivas e em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.	Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência
Geometria	(EF02MA12) Identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de	Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	direção e de sentido.	sentido
	(EF02MA13) Esboçar roteiros a ser seguidos ou plantas de ambientes familiares, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência.	Esboço de roteiros e de plantas simples
	(EF02MA14) Reconhecer, nomear e comparar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico.	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características
	(EF02MA15) Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos.	Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características
Grandezas e medidas	(EF02MA16) Estimar, medir e comparar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno) e de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro) e instrumentos adequados.	Medida de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro)
	(EF02MA17) Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma).	Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e convencionais (litro, mililitro, cm ³ , grama e quilograma)
	(EF02MA18) Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda.	Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas
	(EF02MA19) Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital e registrar o horário do início e do fim do intervalo.	Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF02MA20) Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas.	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores
Probabilidade e estatística	(EF02MA21) Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”.	Análise da ideia de aleatório em situações do cotidiano
	(EF02MA22) Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima.	Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas
	(EF02MA23) Realizar pesquisa em universo de até 30 elementos, escolhendo até três variáveis categóricas de seu interesse, organizando os dados coletados em listas, tabelas e gráficos de colunas simples.	Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas
MATEMÁTICA - 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
	(EF03MA01) Ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna.	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens
	(EF03MA02) Identificar características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens.	Composição e decomposição de números naturais
	(EF03MA03) Construir e utilizar fatos básicos da adição e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito.	Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação numérica
	(EF03MA04) Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais e também na construção de fatos da adição e da	Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação numérica



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Números	subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.	numérica
	(EF03MA05) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais.	Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração
	(EF03MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.	Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades
	(EF03MA07) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida
	(EF03MA08) Resolver e elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero e com resto diferente de zero, com os significados de repartição equitativa e de medida, por meio de estratégias e registros pessoais.	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida
	(EF03MA09) Associar o quociente de uma divisão com resto zero de um número natural por 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes.	Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte
Álgebra	(EF03MA10) Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, descrever uma regra de formação da sequência e determinar elementos faltantes ou seguintes.	Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF03MA11) Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença.	Relação de igualdade
Geometria	(EF03MA12) Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.	Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência
	(EF03MA13) Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras.	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações
	(EF03MA14) Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações.	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações
	(EF03MA15) Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices.	Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características
	(EF03MA16) Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais.	Congruência de figuras geométricas planas
	(EF03MA17) Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada.	Significado de medida e de unidade de medida
	(EF03MA18) Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de comprimento, tempo e capacidade.	Significado de medida e de unidade de medida



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Grandezas e medidas	(EF03MA19) Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro) e diversos instrumentos de medida.	Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações
	(EF03MA20) Estimar e medir capacidade e massa, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), reconhecendo-as em leitura de rótulos e embalagens, entre outros.	Medidas de capacidade e de massa (unidades não convencionais e convencionais): registro, estimativas e comparações
	(EF03MA21) Comparar, visualmente ou por superposição, áreas de faces de objetos, de figuras planas ou de desenhos.	Comparação de áreas por superposição
	(EF03MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo, utilizando relógios (analógico e digital) para informar os horários de início e término de realização de uma atividade e sua duração.	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo
	(EF03MA23) Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos e reconhecer a relação entre hora e minutos e entre minuto e segundos.	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo
	(EF03MA24) Resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca.	Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas
	(EF03MA25) Identificar, em eventos familiares aleatórios, todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência.	Análise da ideia de acaso em situações do cotidiano: espaço amostral
	(EF03MA26) Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Probabilidade e estatística	colunas.	entrada e gráficos de barras
	(EF03MA27) Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras
	(EF03MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando listas, tabelas simples ou de dupla entrada e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais.	Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos
MATEMÁTICA - 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
	(EF04MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar.	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de até cinco ordens
	(EF04MA02) Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo.	Composição e decomposição de um número natural de até cinco ordens, por meio de adições e multiplicações por potências de 10
	(EF04MA03) Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado.	Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais
	(EF04MA04) Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as	Propriedades das operações para o desenvolvimento de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Números	estratégias de cálculo.	diferentes estratégias de cálculo com números naturais
	(EF04MA05) Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo.	Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais
	(EF04MA06) Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida
	(EF04MA07) Resolver e elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida
	(EF04MA08) Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.	Problemas de contagem
	(EF04MA09) Reconhecer as frações unitárias mais usuais ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$ e $\frac{1}{100}$) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.	Números racionais: frações unitárias mais usuais ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$ e $\frac{1}{100}$)
	(EF04MA10) Reconhecer que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro	Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	brasileiro.	
Álgebra	(EF04MA11) Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural.	Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural
	(EF04MA12) Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades.	Sequência numérica recursiva formada por números que deixam o mesmo resto ao ser divididos por um mesmo número natural diferente de zero
	(EF04MA13) Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de multiplicação e de divisão, para aplicá-las na resolução de problemas.	Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão
	(EF04MA14) Reconhecer e mostrar, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se adiciona ou se subtrai um mesmo número a cada um desses termos.	Propriedades da igualdade
	(EF04MA15) Determinar o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade que envolve as operações fundamentais com números naturais.	Propriedades da igualdade
Geometria	(EF04MA16) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.	Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido Paralelismo e perpendicularismo
	(EF04MA17) Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos,	Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides):



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais.	reconhecim ento, representações,
	(EF04MA18) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou softwares de geometria.	Ângulos retos e não retos: uso de dobraduras, esquadros e softwares
Grandeza s medida s	(EF04MA19) Reconhecer simetria de reflexão em figuras e em pares de figuras geométricas planas e utilizá-la na construção de figuras congruentes, com o uso de malhas quadriculadas e de softwares de geometria.	Simetria de reflexão
	(EF04MA20) Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.	Medidas de comprimento, massa e capacidade: estimativas, utilização de instrumentos de medida e de unidades de medida convencionais mais usuais
	(EF04MA21) Medir, comparar e estimar área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área.	Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas
	(EF04MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração.	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e relações entre unidades de medida de tempo
	(EF04MA23) Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global.	Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana
	(EF04MA24) Registrar as temperaturas máxima e mínima diárias, em locais do seu cotidiano, e elaborar gráficos de	Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	colunas com as variações diárias da temperatura, utilizando, inclusive, planilhas eletrônicas.	temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana
	(EF04MA25) Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.	Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro
Probabilidade e estatística	(EF04MA26) Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações.	Análise de chances de eventos aleatórios
	(EF04MA27) Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e colunas e gráficos pictóricos
	(EF04MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais.	Diferenciação entre variáveis categóricas e numéricas Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada
MATEMÁTICA - 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Número	(EF05MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita e ordenação de números naturais (de até seis ordens)



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

S	(EF05MA02) Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica.	Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica
	(EF05MA03) Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso.	Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica
	(EF05MA04) Identificar frações equivalentes.	Comparação e ordenação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a noção de equivalência
	(EF05MA05) Comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica.	Comparação e ordenação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a noção de equivalência
	(EF05MA06) Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.	Cálculo de porcentagens e representação fracionária
	(EF05MA07) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	Problemas: adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF05MA08) Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	Problemas: multiplicação e divisão de números racionais cuja representação decimal é finita por números naturais
	(EF05MA09) Resolver e elaborar problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de diagramas de árvore ou por tabelas.	Problemas de contagem do tipo: "Se cada objeto de uma coleção A for combinado com todos os elementos de uma coleção B, quantos agrupamentos desse tipo podem ser formados?"
Álgebra	(EF05MA10) Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência.	Propriedades da igualdade e noção de equivalência
	(EF05MA11) Resolver e elaborar problemas cuja conversão em sentença Matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido.	Propriedades da igualdade e noção de equivalência
	(EF05MA12) Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar, alterar as quantidades de ingredientes de receitas, ampliar ou reduzir escala em mapas, entre outros.	Grandezas diretamente proporcionais Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais
	(EF05MA13) Resolver problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, tais como dividir uma quantidade em duas partes, de modo que uma seja o dobro da outra, com	Grandezas diretamente proporcionais Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	compreensão da ideia de razão entre as partes e delas com o todo.	proporcionais
Geometria	(EF05MA14) Utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas, a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas.	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano
	(EF05MA15) Interpretar, descrever e representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção e de sentido e giros.	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano
	(EF05MA16) Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar seus atributos.	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características
	(EF05MA17) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.	Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos
	(EF05MA18) Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas e usando tecnologias digitais.	Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas: reconhecimento da congruência dos ângulos e da proporcionalidade dos lados correspondentes



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Grandezas e medidas	(EF05MA19) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais.	Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais
	(EF05MA20) Concluir, por meio de investigações, que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes e que, também, figuras que têm a mesma área podem ter perímetros diferentes.	Áreas e perímetros de figuras poligonais: algumas relações
	(EF05MA21) Reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos e medir volumes por meio de empilhamento de cubos, utilizando, preferencialmente, objetos concretos.	Noção de volume
Probabilidade e estatística	(EF05MA22) Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, estimando se esses resultados são igualmente prováveis ou não.	Espaço amostral: análise de chances de eventos aleatórios
	(EF05MA23) Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis).	Cálculo de probabilidade de eventos equiprováveis
	(EF05MA24) Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões.	Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas
	(EF05MA25) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos e de linhas, com e sem uso de tecnologias digitais, e apresentar texto	Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados.	pictóricos e gráfico de linhas

Analisando a Unidade Temática Números e as habilidades **EF04MA01 e EF04MA02**, podemos inferir que:

- se o estudante inicialmente adquirir/ampliar o conhecimento sobre ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar, poderá construir, de modo mais efetivo, conceitos relacionados ao processo da decomposição e composição, e que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez, compreendendo o funcionamento do sistema de numeração decimal para, finalmente, desenvolver estratégias de cálculo.

2.4 Metodologias para o Ensino de Matemática

A educação Matemática possui várias maneiras de trabalho em que leva o aluno a pensar, exercitar sua mente, além de utilizar de estratégias e habilidades que o levará a um pensamento crítico, aumentando sua capacidade de formação dos conceitos científicos. Nessa perspectiva, D'Ambrósio ressalta que há:

[...] colocam o aluno como centro do processo educacional, enfatizando o aluno como um ser ativo no processo de construção do seu conhecimento. Propostas essas onde o professor passa a ter um papel de orientador e monitor das atividades propostas aos alunos e por eles realizadas (D'AMBROSIO, 1989, p.16).

Diante dessas colocações, percebe-se a importância de se trabalhar as Metodologias Ativas em todo o processo de ensino e aprendizagem, pois o aluno que frequenta a escola não é uma tábula rasa, ele traz consigo seus conhecimentos, suas ideias e intuições que foram construídas através de suas experiências com a vivência em



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

seu meio sociocultural.

Em outras palavras, podemos dizer que a metodologia adotada em um componente curricular pode ser considerada como o fio condutor do processo de ensino e aprendizagem, tendo como base o diagnóstico das necessidades dos estudantes e o contexto em que a escola está inserida. Além disso, é importante que o professor se aproprie dos pressupostos teóricos da metodologia a ser utilizada.

A seguir são descritas três sugestões de abordagens metodológicas específicas para o ensino da Matemática, com intuito de contribuir para o aprofundamento no estudo das mesmas e subsidiando o professor em sua opção metodológica. São elas:

2.4.1. Etnomatemática³

O termo Etnomatemática surgiu na década de 70, na tentativa de aproximar o ensino da Matemática à realidade sociocultural dos estudantes e, ao mesmo tempo, para sanar as críticas sociais referentes ao ensino tradicional do referido componente curricular. D'Ambrósio (2008) afirma que, Etnomatemática retorque a raízes de uma cultura, portanto o objetivo da Etnomatemática é constatar e compreender as especificidades culturais de dado povo. Além de buscar esse resgate cultural das várias matemáticas existentes, não se deve vincular a etnomatemática apenas ao passado, o programa etnomatemática está presente na atualidade. A evolução constante das tecnologias da informação e comunicação as (TIC'S) exige cada vez mais vincular o saber matemático as novas culturas tecnológicas.

Fig. 1. O que é Etnomatemática?





PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da matemática também destacam a Etnomatemática, como uma proposta alternativa para a ação pedagógica e que, a Etnomatemática busca partir da realidade do educando para se chegar a uma sedimentação do aprendizado de maneira natural, tendo um enfoque cognitivo fortemente fundamentado na cultura do educando (BRASIL, 1997).

Assim sendo, essa metodologia pode ser aplicada em qualquer etapa da Educação Básica, uma vez que é:

- uma subárea da História da Matemática e da Educação Matemática, com intersecções com a Antropologia e as Ciências da Cognição;
- fundamentada em pesquisa, que tem por objetivo “entender o saber/fazermatemático” ao longo da história da humanidade;
- uma forma de valorização dos conceitos matemáticos informais, construídos pelos estudantes a partir de suas experiências fora do contexto escolar;
- informalmente construída pelos estudantes, utilizada como ponto de partida para o ensino formal;
- constituída de diferentes dimensões conceitual, histórica, cognitiva, cotidiana, epistemológica, política e educacional;

2.4.2. Modelagem Matemática

A modelagem Matemática, segundo Bassanezi (2002), pode ser definida como a arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos, analisá-los e resolvê-los, interpretando suas soluções na linguagem do mundo real. Desta forma, a

Modelagem Matemática, implica em um conjunto de saberes que faz parte de um novo paradigma educacional, que relaciona a aprendizagem dos alunos com situações reais, onde possam guindar problemas apresentados por eles e descobrirem soluções que atendam as conjunturas iniciais que foram problematizadas.

³No Brasil, a Etnomatemática tem Ubiratan D’Ambrósio como seu precursor e idealizador. Para aprofundamento, recomenda-se as leituras de Etnomatemática –Reflexões e ações pedagógicas em Matemática do Ensino Fundamental (BANDEIRA, 2016) e outros documentos disponibilizados por Ubiratan D’Ambrósio, Gelsa Knijnik, entre outros autores.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Isso significa que a Modelagem Matemática, além de método científico de pesquisa e estratégia de ensino, também pode ser entendida como metodologia de ensino específica da Matemática, conforme está demonstrado, logo abaixo, no esquema simplificado, contendo as etapas da Modelagem.

Fig. 2. Dinâmica da Modelagem Matemática



Fonte: Biembengut e Hein (2003)

[...] a Modelagem Matemática: pode ser considerado um processo artístico, visto que, para se elaborar uma modelo, além de conhecimento de matemática, o modelador precisa ter uma dose significativa de intuição e criatividade para interpretar o contexto, saber discernir que conteúdo matemático melhor se adapta e também ter senso lúdico para jogar com as variáveis envolvidas. (BIEMBENGUT, 2009, p. 11).

Nesse âmbito o aluno participa das aulas de matemática, pois ele é instigado e convidado a participar dos debates em sala de aula, pois somente dessa forma ele aprenderá a explicitar todo aquele conhecimento que já carrega do seu dia a dia, e dessa maneira o professor conseguirá fazer a mediação concreta entre o senso comum e o conhecimento científico.

Segundo Kluber e Burak (2008), a Modelagem Matemática também pode ser organizada em cinco etapas, sendo elas: 1) escolha o tema; 2) pesquisa exploratória; 3) levantamento dos problemas; 4) resolução de problemas e o desenvolvimento do objeto



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

de conhecimento do tema; 5) análise crítica das soluções.

Fig. 3. Dinâmica da Modelagem Matemática na visão de Kluber e Burak



Percebe-se, conforme Kluber e Burak (2008), que nessas etapas propostas o trabalho sempre se realiza na interação entre professor-aluno-ambiente, no qual o professor deve ser o mediador do processo de ensino/aprendizagem do aluno e o ambiente é a fonte de toda a pesquisa exploratória.

2.4.3. Resolução de Problemas⁴

A Resolução de Problemas começa a ser vista como metodologia de ensino a partir dos Standards (2000), o que é confirmado também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000). Atualmente, a Resolução de Problemas consta nos documentos da BNCC como uma macro competência que a Matemática deve assumir como sua.

Para melhor entendimento sobre a metodologia de ensino Resolução de Problemas, torna-se necessário, inicialmente, diferenciarmos “problema” de “exercício”. Assim, segundo Dante (1991), a diferença entre problema e exercício é:

Problema – processo [...] é a descrição de uma situação onde se procura algo desconhecido e não se tem previamente nenhum algoritmo que garanta sua solução. Exercício, como o próprio nome diz, serve para exercitar, para praticar um determinado algoritmo ou processo. O aluno lê o exercício e extrai as informações necessárias para praticar uma ou mais habilidades algorítmicas (DANTE, 1991, p.43).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Segundo Toledo (2010), quando uma situação requer uma descoberta por meio de ferramentas matemáticas, então podemos considerá-la como um problema matemático. O citado autor afirma que um problema matemático deve desafiar o estudante a descobrir e resolver a situação através de constante investigação. Logo abaixo estão apresentadas características de uma situação problema:

- O caminho da resolução é desconhecido;
- precisam ser analisados de várias formas diferentes, ou seja, esgotar todas as suas possibilidades.
- Exigem paciência, pois devemos analisar até descobrirmos padrões, regularidades que permitam traçar estratégias de resolução;
- podem conter informações ocultas, que só percebemos se analisarmos corretamente as informações dadas;
- não têm resposta única: podemos nos deparar com situações em que existem várias maneiras de resolver o mesmo problema, outras em que não exista uma melhor solução ou até mesmo encontrar problemas sem solução, pois resolver um problema não é a mesma coisa que identificar somente a resposta. (TOLEDO, 2010, p. 6).

Sendo assim, a Resolução de Problemas é uma metodologia de ensino em que são propostas situações com objetivo de despertar nos estudantes a investigação e exploração de novos conceitos. Em consonância com esses pressupostos, Dante (1991) descreve os objetivos da referida metodologia:

⁴ Para aprofundamento sobre o tema, recomenda-se a leitura de: Resolução de Problemas como estratégia para incentivar e desenvolver a criatividade dos alunos na prática educativa matemática (RODRIGUES, 1992), A arte de resolver problemas: um enfoque do método matemático (POLYA, 1994), Ensino-Aprendizagem de Matemática via resolução, exploração, codificação e decodificação de problemas (ANDRADE, 1998), Ensino- aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas (ONUCHIC, 1999) e Ensinando Matemática na sala de aula através da Resolução de Problemas (ONUCHIC & ALLEVATO, 2009), entre outros autores.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- fazer o aluno a pensar produtivamente;
- desenvolver o raciocínio do aluno;
- ensinar o aluno a enfrentar situações novas;
- Dar ao aluno a oportunidades de se desenvolver com as aplicações Matemáticas;
- tornar as aulas de Matemática mais interessantes e desafiadoras;
- equipar o aluno com estratégias para resolver problemas e dar uma boa base Matemática às pessoas. (DANTE, 1991, p. 11-5).

A Metodologia de Resolução Problemas, segundo os pesquisadores Schroeder e Lester(1989), pode ser abordada de três modos distintos em sala de aula, sendo:

- Ensinar sobre resolução de problemas: o professor trabalha com variações do modelo de Polya (Polya,1945).
- Ensinar a resolver problemas: concentra-se na maneira como a Matemática é ensinada e o que dela pode ser aplicada. Dá-se relevância ao uso do conhecimento adquirido anteriormente em problemas rotineiros e não rotineiros.
- Ensinar Matemática através da resolução de problemas: temos a resolução de problemas como uma metodologia de ensino, como um ponto de partida e um meio de se ensinar Matemática. O problema é olhado como um elemento que pode disparar um processo de construção do conhecimento. O ensino está centrado no aluno, que constrói os conceitos matemáticos durante a resolução de um problema, sendo a seguir formalizados pelo professor. (SCHROEDER e LESTER, 1989, p. 31 – 34).

O último item, apresenta um caminho que se destaca por ensinar Matemática para além de resolver problemas. Aliás, este ponto de vista é inovador, no qual o professor é o mediador e o aluno é protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

2.4.4. Reflexões sobre a ação pedagógica



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A definição da metodologia de ensino favorece a Alfabetização e o Letramento Matemático dos estudantes, principalmente, quando os profissionais da educação têm clareza e se apropriam dos pressupostos metodológicos. Entretanto, para isso faz-se necessária a realização de estudos aprofundados sobre metodologias de ensino, específicas da Matemática.

Segundo Lorenzato (2010, p. 1), o sucesso ou fracasso dos alunos diante da matemática depende de uma relação estabelecida desde os primeiros dias escolares, ou seja, a mediação do professor com domínio do conteúdo faz toda a diferença para aprendizagem eficaz dos alunos.

Desse modo, os textos referentes à Etnomatemática, Modelagem Matemática e Resolução de Problemas, abordados neste documento, são apenas ponto de partida para aprofundamento dos estudos dos professores. Por outro lado, os professores também poderão optar por metodologias que não foram contempladas neste documento, desde que estas atendam às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, para mapear as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, a avaliação deve ser entendida enquanto processo de diagnóstico, a partir do qual o professor pode repensar metodologias, atividades realizadas e traçar novos percursos didáticos para assegurar a aprendizagem ativa dos estudantes.

3. LINGUAGENS COMO ÁREA DE CONHECIMENTO

Conforme preconizado pela BNCC, Linguagens é uma área que expressa os campos da vida social e é composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física. Portanto, a experiência com esses componentes deve expressar uma progressão de forma a não desconsiderar a aprendizagem das crianças, desde a Educação Infantil, afinal

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017, p. 63).

Partindo desses pressupostos, para a área de Linguagens, foram elencadas as seguintes competências (BRASIL, 2017):

I. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

II. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

III. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

IV. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

V. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

VI. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Essas competências estão alinhadas com as específicas de cada componente curricular, articulando-se com as habilidades a serem construídas pelos estudantes.

3.1. Reflexões sobre Alfabetização e Letramento: Tecendo Diálogos

Considerando que o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, leitura e produção de texto é permeado por concepções e que estas norteiam toda a ação pedagógica, torna-se relevante explicitar quais entendimentos sustentam as proposições de alfabetização e letramento estão presentes na organização curricular nos tempos atuais.

A alfabetização, em uma perspectiva mais ampla, definida por Magda Soares (2003) como multifacetada, compreende conhecimentos linguísticos, produção de texto e formação do leitor, logo, acontece ancorada numa tríade, como nos exemplifica Ferreiro (1999): “[...] ensino, aprendizagem e objeto do conhecimento”.

Nesse sentido, a ação pedagógica, pensada e intencional pelo professor, tem como princípios a promoção das aprendizagens dos estudantes, em observância aos percursos de construção do conhecimento, analisando as situações de “erro” expressas nas atividades e a coerência da metodologia com as propostas de ensino. Compreende-se, assim, que o papel do professor é o de mediador das aprendizagens e que o aprendiz é o sujeito em desenvolvimento, impactando na organização e elaboração do planejamento, afinal, as atividades propostas devem ser para que o estudante reflita sobre a linguagem escrita, partindo dos conhecimentos que já possui sobre essa escrita para, assim, formular novas hipóteses.

A partir da compreensão de que alfabetização e letramento são, no que se refere à



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

aprendizagem inicial da escrita e da leitura, processos indissociáveis, simultâneos e interdependentes, podemos dizer que “alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando” significa criar condições para que a criança construa seu conhecimento sobre sistema alfabético e ortográfico da Língua Portuguesa, em situações de letramento, ou seja, em vivências de e por meio de interação com o outro e com gêneros textuais/discursivos (orais, escritos, multimodais) “reais” e não aqueles “tipo cartilha”, elaborados artificialmente para fins didáticos, desconsiderando que os estudantes já são falantes fluentes de uma determinada variante oral e participam de práticas sociais de leitura e de escrita fora do espaço escolar.

Em face a essas questões, torna-se fundamental retomar também algumas reflexões sobre o “alfabetizar letrando”, aqui expostas nas palavras de Soares (2004: p. 100):

[...] Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita.

Diante do exposto, embora existam concepções restritas de alfabetização, focadas na “codificação e decodificação”, há outras mais diretamente relacionadas às construções socioculturais da leitura, como as propostas por:

a) Freire: Processo que possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.

b) Smolka: Processo que tem como foco a natureza social, histórica e cultural da construção da linguagem por parte das crianças. Desse modo, considera a atividade mental da criança tanto em seu aspecto cognitivo, como discursivo, enfatizando as



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

interações e as práticas dialógicas de linguagem.

No entanto, nesse documento de referência curricular e em consonância com a BNCC, as discussões sobre as práticas pedagógicas em Língua Portuguesa, as concepções de língua, linguagem e leitura estão pautadas na vertente enunciativo-discursiva de linguagem e no Letramento, enquanto abordagens teóricas norteadoras do processo de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais.

Vale ressaltar que, na sequência, serão propostas algumas reflexões sobre a construção do sistema de escrita alfabética, Letramento, Multiletramentos, Campos de Atividade Humana, Eixos, ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa.

3.2. A Construção do Sistema de Escrita Alfabética

Nas últimas décadas, diversos pesquisadores realizaram estudos sobre as contribuições que as habilidades metalinguísticas (a consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência morfológica) trazem para o processo de alfabetização.

Nesse contexto, torna-se necessário destacar a consciência fonológica, partindo das observações de Pollo, Treiman e Kessler (2015) que problematizam a memorização na escrita das letras pelas crianças, salientando que a reflexão da escrita dos seus nomes, por exemplo, pode ajudar para que percebam a ligação fonema/grafema e, em suas escritas iniciais, pode insinuar uma tentativa de representar fonema/grafema.

A língua escrita, enquanto objeto do conhecimento, está imbricada à sua função social, por isso deve ser ensinada em situações de uso real, para além do próprio ambiente escolar, considerando espaços formais e informais de aprendizagem, visto que a língua é uma construção social e cultural, além de mecanismo para a comunicação e interação em variadas práticas de linguagem.

Pensar no tempo escolar e organizá-lo no planejamento depende também de conhecimentos pedagógicos e do quanto o professor está comprometido com a aprendizagem dos estudantes, destacando-se, ainda, que os estudantes devem compreender o processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética até o 2º ano do Ensino Fundamental, conforme proposta da BNCC.

Assim, como em um jogo com regras, na tentativa entre acertos e erros e/ou erros e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

acertos, juntamente com o exercício do pensar/escutar/associar, as crianças podem ampliar as escritas iniciais para representar a linguagem oral por meio da escrita. Nesse sentido, considerando o nosso português brasileiro, este exercício tem um papel fundamental na alfabetização, afinal, orientará as crianças a analisarem a fala, estabelecendo correspondências entre letra-som.

Ressaltamos, nesta oportunidade, a necessidade de trabalhar com as crianças a capacidade de manipulação das unidades sonoras das quais os indivíduos se mostram conscientes. A manipulação das unidades linguísticas é que define os níveis de consciência fonológica (MENEZES, 1999, p. 38), partindo dessa premissa podem ser propostas as seguintes atividades para:

3.2.1. consciência de palavra, que pode ser evidenciada a partir da atividade de colorir os espaços entre as palavras de um texto, riscar uma palavra que foi apresentada antecipadamente dentro de um texto ou frase, circular todas as palavras que sejam escritas com uma letra escolhida dentro de um texto ou frase;

3.2.2. consciência da sílaba, bater palmas de modo a contar o número de sílabas da palavra, inverter a ordem de sílabas na palavra, adicionar sílabas, excluir sílabas, juntar sílabas isoladas para formar uma palavra, segmentar as palavras em sílabas, fornecer palavras a partir de uma sílaba dada;

3.2.3. consciência de rima da sílaba, produzir palavras em que a sílaba final rime;

3.2.4. consciência da rima da palavra, produzir palavras que incluem mais do que uma sílaba que rime, palavras que apresentem sons iguais desde a vogal ou o ditongoônico, sendo mais proeminente ao último fonema;

3.2.5. consciência das aliterações, produzir palavras que iniciem com o mesmo som;

3.2.6. consciência no nível de fonemas, segmentar a palavra em sons, “juntar” sons isolados para formar uma palavra, identificar palavras iniciadas com o mesmo som, identificar palavras terminadas com o mesmo som, excluir sons iniciais para formar uma outra palavra, acrescentar sons para formar uma outra palavra, apontar palavras distintas pelo fonema inicial, transpor a ordem dos sons para formar uma palavra.

Essas propostas de atividades devem ser apresentadas de maneira lúdica e reflexiva, de modo a garantir as habilidades e competências dispostas pela BNCC, uma vez que são compreendidas no presente documento como principais impulsores do



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

desenvolvimento e da aprendizagem e da apropriação do sistema alfabético de escrita.

3.2.1. Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética

Para uma criança que está sendo alfabetizada, o processo de aprender e dominar o alfabeto é complexo, afinal, solicita a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética, doravante SEA, de suas propriedades, ou seja, a lógica do valor notacional das letras.

Para compreender e pensar como funciona o SEA é necessário possibilitar que a criança viva uma série de trabalhos conceituais, procedimentais e atitudinais na escola, sem esquecer dos conhecimentos que já tenha vivenciado na sociedade grafocêntrica. Nessa lógica, a criança consegue resgatar o que já sabe, alicerçando o que ainda está sendo aprendido; ao utilizar dessas estratégias mentais, irá ampliar seu léxico e construir conhecimentos sobre a morfologia e a sintaxe da Língua Portuguesa, para melhor comunicar-se, utilizando a linguagem escrita e a verbal.

A proposta é considerar o que a criança pensa e sabe sobre a escrita e, por este motivo, devem ser retomadas duas questões apresentadas por Ferreiro (1985) no que tange o funcionamento do SEA, a saber:

- O que as letras notam? As letras notam as características dos objetos (realismo nominal) ou a sequência de partes sonoras da palavra?
- Como as letras criam notações? Colocamos letras conforme o tamanho das palavras ou das características do objeto que a palavra representa? Colocamos as letras conforme os pedaços sonoros da palavra que pronunciamos?

O entrelaçamento da relação letra-som, de forma reflexiva e produtiva, contribui para a construção da habilidade da leitura e da escrita de novas palavras. Nesse sentido, Leal e Moraes (2010) e Moraes (2012) nos apresentam uma lista das propriedades e, ainda, orientam, os educadores sobre a necessidade de as conhecermos, visto que essas embasam aprendizagens significativas por meio de tarefas desafiadoras, que ajudam a criança a refletir e dominar o SEA.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Considerando esses pressupostos, compreende-se que é preciso levar a criança a refletir sobre algumas propriedades da escrita:

- Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
- As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
- A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
- Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
- Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
- As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
- As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
- As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
- Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
- As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (MORAIS, 2012).

Esse conjunto de conhecimentos deve ser apresentado às crianças em uma etapa inicial de alfabetização, para que, progressivamente, elas percebam com os mesmos se articulam para “compor” o SEA.

3.3. Letramentos e Multiletramentos nos Anos Iniciais

Atualmente, um dos grandes desafios das sociedades modernas é a universalização



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

do acesso às práticas sociais de leitura e escrita, visto que os índices de analfabetismo vêm diminuindo gradativamente em diversos países, inclusive no Brasil, conforme demonstra o trecho extraído do relatório de 2018 sobre o Índice de Alfabetismo Funcional (INAF), pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro:

Os resultados obtidos ao longo de mais de uma década mostram uma significativa redução do número de Analfabetos, caindo de 12%, em 2001-2002 para 4% em 2015, embora os dados desta última edição sinalizem uma inflexão nessa tendência, indicada por um novo aumento desse patamar em 2018. Ao longo dos anos, houve ainda uma redução da proporção de brasileiros que conseguem fazer uso da leitura da escrita e das operações Matemáticas em suas tarefas do cotidiano apenas em nível Rudimentar (de 27% em 2001-2002 para um patamar estabilizado de pouco mais de 20% desde 2009). Indivíduos classificados nesses dois níveis de Alfabetismo compõem um grupo denominado pelo INAF como Analfabetos Funcionais. Os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações Matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas.

Esse mesmo processo de diminuição dos índices de analfabetismo ocorreu em diversos países, os quais, a partir da década de 80, começaram a perceber que a condição de “estar alfabetizado” não garantia às pessoas o uso da leitura e da escrita enquanto práticas sociais, ocorridas nos mais variados contextos interacionais. Assim, países como França, Portugal, Inglaterra e Estados Unidos passaram a se preocupar com os usos sociais da escrita, ocasionando, de certo modo, a “invenção” do termo letramento e, nesse sentido, Soares (2004,p.06) declara:

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente, quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas do que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

É claro que o contexto e as causas que provocaram esse surgimento são diferentes em cada país, visto que na França, Inglaterra e Estados Unidos, por exemplo, o foco do problema era o não domínio das competências de uso da leitura e da escrita; já no Brasil, a dificuldade centrava-se no processo inicial de aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, no processo de alfabetização. A preocupação principal era a de encontrar uma forma alfabetizar de maneira significativa, fugindo da simples decodificação e criando possibilidades de uso concreto da leitura e da escrita. Destaca-se, também, que, no Brasil, o termo Letramento surgiu, pela primeira vez, em um livro de Mary Kato (1986)⁵, “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, situando a linguagem escrita enquanto prática social. Todavia, foi somente a partir da década de 90 que o citado termo se tornou necessário em qualquer discussão ou estudo cujo foco estivesse direcionado às práticas de leitura, escrita e alfabetização.

Assim, diversas pesquisas foram realizadas a fim de compreender melhor as especificidades do processo de Letramento, sua influência na prática escolar e sua interface com as vertentes teóricas que tratam da alfabetização. Logo, como “fruto” de todo esse processo, o conceito de Letramento ganhou novas dimensões: primeiramente, como já vimos, centrava-se nas práticas sociais de escrita e depois passou a incluir, também, as práticas de leitura e oralidade, sendo que, na atualidade, somente pode ser pensado no plural: Letramentos, ou conforme Buzato (2007, p. 153):

[...] letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam.

Outra questão a ser enfatizada é a de que Letramento não é uma metodologia para alfabetização, é uma abordagem teórica que estuda as práticas sociais mediadas pela escrita e pela leitura, para as quais nem sempre é necessário o domínio do sistema de escrita alfabética. Além disso, entende que as práticas sociais de linguagem não são neutras e podem servir de instrumentos ideológicos, tanto para manter relações de poder,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

como para questioná-las.

Considerando que nosso foco está imbricado à prática pedagógica nos Anos Iniciais, antes de situar os “novos” conceitos emergentes do processo de ampliação dos estudos sobre “tipos” de letramento e os impactos destes na prática pedagógica, vale destacar que o professor deve desenvolver atividades que possibilitem a construção de competências e habilidades necessárias à participação efetiva em eventos de Letramento, relacionados ao exercício da cidadania, à cultura, arte, literatura; atribuindo, também, igual valor às diferentes formas de linguagem, nos diversos campos de atividade humana, incluindo também a alfabetização matemática e científica, etc.

Nesta perspectiva, conclui-se que existem diferentes “tipos” de Letramento, ou seja, para cada prática social (de leitura ou de escrita) existente, haverá um “tipo” de Letramento a ser adquirido pelo sujeito. Todavia, para compreendermos melhor como as diferentes concepções de letramento influenciam no trabalho pedagógico, torna-se necessário conhecer os aspectos teóricos presentes nos atuais modelos de Letramento propostos por Street (1984) e que serão descritos abaixo.

a) Modelo Autônomo: Neste modelo, a escrita é vista como um produto acabado, pois seu funcionamento é orientado pela lógica e não pelo contexto e, portanto:

Ao entender o processo de Letramento como independente das práticas discursivas às quais a escrita estiver integrada, corre-se o risco de privilegiar somente as situações que levem à produção do texto escrito, o que resultará na dicotomização entre oralidade e escrita. No entanto, partindo do pressuposto de que a prática social é constitutiva da linguagem, conclui-se que a dimensão interpessoal não pode ser desconsiderada durante o processo de produção e interpretação de enunciados.

⁵Kato (1986: p.07) declarou: “Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta é consequência do **letramento**, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.”



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

a) Modelo Ideológico: Nesta vertente, as práticas de Letramento somente podem ser compreendidas em relação ao contexto sócio-cultural que as originaram, imbricadas às estruturas de poder estabelecidas na sociedade, assumindo, desse modo, significados específicos a determinados contextos; o que nos leva a constatar que não há uma relação de causa e consequência entre Letramento e progresso, ascensão social ou modernidade.

Portanto, ao invés de dividir a sociedade em dois grupos, os que sabem e os que não sabem ler, aumentando as desigualdades sociais, neste modelo, as práticas de Letramento realizadas por grupos específicos são situadas considerando suas relações com as estruturas culturais e de poder existentes na sociedade. Consequentemente, a cada situação interacional, teremos tipos diferentes de “eventos de letramento”, ou seja, situações nas quais a escrita e a leitura serão os instrumentos utilizados na construção e/ou negociação de sentidos entre os interlocutores.

Isto posto, o “sujeito letrado” será aquele que se apropriou da leitura e da escrita, utilizando-as, eficientemente, nas práticas sociais das quais participa. Por isso, mesmo aqueles que não dominam o código lingüístico, mas se envolvem em práticas que demandam a leitura ou a escrita, adquirem determinados tipos e/ou níveis de Letramento. Em face a essas reflexões, entende-se que o conceito de Letramento vai além do simples uso da leitura e da escrita para atender às exigências da sociedade e, neste aspecto, com Soares (1998, p. 74) comenta:

[...] letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Diante do exposto, as teorias enunciativo-discursivas estão no cerne das concepções que constituem o modelo ideológico, uma vez que buscam romper com a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

dicotomia entre oralidade e escrita, concebendo a linguagem não um sistema autônomo de regras, mas como constituinte e constituidora dos sujeitos. Portanto, língua e linguagem estão vinculadas às práticas sociais, sendo que destas não podem ser dissociadas e somente em relação a estas podem ser analisadas. Vislumbra-se nesse arcabouço teórico uma aproximação com as idéias de Bakhtin e seu círculo, pois atua com a ideia de que a linguagem deve ser compreendida enquanto fenômeno social, histórico e ideológico, sendo assim, os enunciados não podem ser compreendidos fora desse vínculo com uma situação concreta de comunicação, ou ainda, conforme o mencionado autor (1929, p.99): “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

Em resumo, o processo de construção dos significados ocorre somente através da relação dialógica entre os interlocutores, nas mais variadas situações comunicativas ou em eventos de Letramento, sócio-historicamente situados. Assim, considerando essa fundamentação epistemológica, o modelo ideológico de letramento está presente, também, nos estudos de Gee (1990), Graff (1979), Street (1984), Kleiman (1995), Rojo (1994), Schneuwly (1994) Scribner & Cole (1981) e Signorini (1995).

3.3.1. Novos Letramentos e Multiletramentos: Reflexões Iniciais

Ainda a partir da década de 80, na seara do Modelo Ideológico de Letramento e do Letramento Crítico⁶, surgiram as discussões sobre os “novos e os múltiplos letramentos”, com destaque para os estudos de STREET, 2012, 2003, 1995; CAZDEN, C; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.P. et al., 1996; LEMKE, 1998, 2006; UNSWORTH, 2001; GEE, 2009, 2000a;b; COPE, B.; KALANTZIS, M., 2000; HAMILTON, 2002; KRESS, 2003; LANKSHEAR ; KNOBEL, 2011, 2007; JEWITT, 2008; SOARES, 2004; KLEIMAN, 2010, 2009, 2007; ROJO, 2009, 2008; MOITA-LOPES, 2010; MOTTA-ROTH, 2011.

Esses estudos enfatizam os Novos Letramentos, que poderíamos, de modo bastante



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

simplista, definir como aqueles que estão relacionados à cultura digital e têm como foco a participação dos sujeitos nos eventos de letramento situados no espaço virtual e não na autoria de produção individual, por exemplo. Por outro lado, para Lankshear e Knobel (2003, 2006, 2013), o termo 'novos' não traz como obrigatória a interface com o uso das TDICs⁷ (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), abarcando ainda práticas de letramentos que rompem com as formas lineares de ler e interagir com o mundo.

Quanto à denominada Pedagogia dos Multiletramentos, destacam-se também THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; ROJO, 2012, 2013; COOPER; LOCKYER; BROWN, 2013 e, nesse contexto, se preocupam com as práticas de letramentos em diferentes mídias e tecnologias, as quais implicam em multissemióticas. Desse modo, ancorado em Rojo (2012, p. 23), torna-se importante explicitar que

[...] os multiletramentos possuem algumas características importantes: a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Considerando que neste documento, teremos como um dos eixos norteadores os Multiletramentos, torna-se imprescindível, ainda, em consonância com Lemke (2010) enfatizar que:

⁶ Esta abordagem está fundamentada em autores como Freire (1987), Fehring e Green (2001) e busca ampliar os pressupostos do modelo ideológico, pois além de considerar os aspectos já descritos, preocupa-se em estudar a influência das relações de poder em eventos de letramento, discutindo a questão política, social e cultural que envolve esses processos.

⁷ Termo proposto por Baranauskas e Valente (2013) para denominar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação que possibilitam a navegação na internet, como por exemplo: computador, tablet, celular, smartphone, entre outros.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Considerando que neste documento, teremos como um dos eixos norteadores os Multiletramentos, torna-se imprescindível, ainda, em consonância com Lemke (2010) enfatizar que:

Considerando que neste documento, teremos como um dos eixos norteadores os Multiletramentos, torna-se imprescindível, ainda, em consonância com Lemke (2010) enfatizar que:

Considerando que neste documento, teremos como um dos eixos norteadores os Multiletramentos, torna-se imprescindível, ainda, em consonância com Lemke (2010) enfatizar que:

- Cada “tipo” de letramento relaciona-se a um conjunto de práticas sociais interdependentes que envolvem pessoas, objetos midiáticos e estratégias diferentes de construção de significado;
- Os significados das palavras/textos e imagens, lidas ou ouvidas, são polissêmicos e são construídos tanto na relação com o outro, como em função dos contextos em que circulam;
- O processo de produção de texto e de leitura, na cultura digital, requer novas habilidades de autoria e de interpretação, muitas das quais devem ser objeto de ensino na escola, principalmente a partir do 4º ano;
- Os gêneros textuais/discursivos, de acordo com o campo de atividade humana em que circulam – virtual ou não, também se organizam a partir de diferentes convenções de significado, aspecto este que demanda várias habilidades para que sua utilização seja efetiva.
- Os gêneros textuais/discursivos podem se materializar, ainda, como produto de múltiplas formas da linguagem articuladas entre si (multissemioses).

Em face dessas questões, considerando a diversidade de recursos semióticos e tecnológicos presentes no cotidiano atual, no que tange o trabalho pedagógico em sala de aula, é importante organizar o currículo em espiral, atentos à complexidade das habilidades/competências a serem construídas pelos estudantes em interface com ano de escolaridade. No bojo dos estudos sobre os Letramentos/Multiletramentos, o trabalho com os gêneros textuais/discursivos tem papel primordial, pois como disse Lemke (2010, p. 457):



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. Podemos ser letrados em um gênero de relato de pesquisa científica ou em um gênero de apresentação de negócios. Em cada caso as habilidades de letramento específicas e as comunidades de comunicação relevantes são muito diferentes.

Os Letramentos/Multiletramentos são eminentemente sociais, construídos nas relações com o outro, desse modo, são atos responsivos em que a leitura e escrita são processos de compreensão ativa de significados. Logo, ao tratarmos dos Multiletramentos na escola, temos de considerar, na prática educativa dos Anos Iniciais, que isso implica em trabalhar com habilidades que compreendem tanto a navegação básica no teclado, quanto a pesquisa virtual e, à medida em que as tecnologias se tornam mais complexas, torna-se imprescindível buscar estratégias mais efetivas para que os estudantes possam:

[...] compreender e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2017; p. 63).

Vale ressaltar, ainda, que a complexidade da sociedade contemporânea e das atividades humanas, em constante ampliação, fizeram com que muitas áreas do conhecimento/componentes curriculares convergissem para a perspectiva do Letramento, apropriando-se dos conceitos e/ou resignificando-os. Na sequência, com o objetivo de exemplificar o alcance da influência do Letramento nas pesquisas educacionais, ainda que de modo bastante geral, sem aprofundar as discussões sobre as bases epistemológicas a eles imbricadas, visto que não estão no domínio teórico do componente curricular Língua Portuguesa, que é o objeto principal de reflexão neste item do documento curricular, serão apresentados os conceitos de:



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

a) Letramento Literário⁸: Segundo Cosson (2006), *letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem*. Se o entendemos enquanto processo, passa a ser uma ação contínua fundamental para a formação do cidadão crítico e, como afirma o citado autor, *começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido*.

b) Letramento Matemático⁹: Refere-se à capacidade de utilizar os conceitos da Matemática no mundo moderno, participando de modo crítico em práticas sociais que impliquem no uso dos conhecimentos matemáticos. Na escola, atividades como “brincadeiras de compra e venda”, do 1º ao 3º ano e de compreender o peso dos impostos no valor da conta de luz, contribuem diretamente para o letramento matemático dos estudantes.

c) Letramento Cartográfico¹⁰: É o processo de aquisição da linguagem cartográfica, de seus elementos, simbologia e significação, de modo a possibilitar que os estudantes possam ler e interpretar o espaço próximo ou distante, realizem representações desses espaços, se localizem em diferentes espaços e compreendam as relações do homem com o espaço em seus aspectos humanos, sociais, políticos e econômicos. Sobre essa questão, nos remetemos a Callai (2005, p. 230):

⁸ Para ampliação de leituras sobre o tema: COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006; FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (ORG.) Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercados de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011, 321-348; PINHEIRO, Marta Passos. Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”. Tese de Doutorado, UFMG, 2006; SILVA, Antonieta Mirian de O.C., SILVEIRA, Maria Inez Matozo. Leitura para fruição e letramento literário: Desafios e possibilidades na formação de leitores In.: VI EPAL – Anais, 2011.

⁹ Para ampliação de leituras sobre o tema: D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A relevância do projeto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF – como critério de avaliação da qualidade do ensino de Matemática. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.). Letramento no Brasil: habilidades Matemáticas. São Paulo: Global, 2004. p. 31- 46; DAVID, M. Manuela. M. S. Habilidades funcionais em Matemática e escolarização. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.). Letramento no Brasil: habilidades Matemáticas. São Paulo: Global, 2004. p. 65-90; FONSECA, M. C. F. R. A educação Matemática e a ampliação das demandas de leitura escrita da população brasileira. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.). Letramento no Brasil: habilidades Matemáticas. São Paulo: Global, 2004. p. 11- 28; KNIJNIK, Gelsa. Algumas dimensões do alfabetismo matemático e suas implicações curriculares. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.). Letramento no Brasil: habilidades Matemáticas. São Paulo: Global, 2004. p. 213-224.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

[...] E o desafio é compreender o “eu” no mundo, considerando a sua complexidade atual. (...) A referência teórica é buscada tanto na Geografia, – a qual considera que o espaço é socialmente construído pelo trabalho e pelas formas de vida dos homens – como na Pedagogia – a qual considera que a aprendizagem é social e acontece na interlocução dos sujeitos (estejam eles presentes fisicamente, ocupando um espaço próximo, estejam eles distantes, mantendo contatos virtuais, ou sob a hegemonia de determinada condução política, econômica).

O professor pode colaborar com a construção do Letramento Cartográfico ao proporcionar atividades que impliquem desde a exploração do espaço da escola, à leitura e/ou elaboração de mapas ou plantas, refletindo criticamente sobre o uso dos espaços na escola, no município, no Brasil e no mundo.

d) Letramento Científico¹¹: Entende-se como Letramento Científico a capacidade de empregar o conhecimento científico para identificar questões, adquirir novos conhecimentos, explicar fenômenos científicos e tirar conclusões baseadas em evidências sobre

¹⁰ Para ampliação de leituras sobre o tema: CALLAI, H. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>; PIRES JÚNIOR, R. Alfabetização Cartográfica: Algumas considerações sobre o uso do mapa nas séries iniciais do Primeiro Grau. In: Revista de Geografia. UERS, n.1, jan. 1997, p.73-38; ROMANO, S. M. M. Alfabetização cartográfica: a construção do conceito de visão vertical e a formação de professores. In: CASTELLAR, S (org.). Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007; LASTÓRIA, A.C., MORAES, L. B. de.; FERNANDES, S. A. S. de. Diálogos sobre a Geografia Escolar e linguagem cartográfica. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. L. (orgs.) Diferentes linguagens no contexto escolar: questões conceituais e apontamentos metodológicos. Florianópolis-SC: Insular, 2013, pp. 107 – 117; CASTELLAR, S. V. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, R. D. (org.) Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011.

¹¹ Para ampliação de leituras sobre o tema: SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. Revista Brasileira de Educação, vol. 12, 2007; Ministério da Ciência e Tecnologia. Livro Azul da 4ª Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. Brasília, 2010; ANELLI, Carol. Scientific Literacy: What is it? Are we teaching it? And Does it matter? American Entomologist 57, vol 4, 2011.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

questões científicas. Também faz parte do citado conceito a compreensão das características que diferenciam a Ciência como uma forma de conhecimento e investigação; a consciência de como a Ciência e a tecnologia moldam nosso meio material, cultural e intelectual; e o interesse em engajar-se em questões científicas, como cidadão crítico capaz de compreender e tomar decisões sobre o mundo natural e as mudanças nele ocorridas. O Letramento Científico refere-se tanto à compreensão de conceitos científicos como à capacidade de aplicar esses conceitos e pensar sob uma perspectiva científica.

e) Letramento Digital¹²: É o processo de construção de habilidades específicas para a participação em práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, quer seja no que se refere à utilização de textos (escritos ou não) no computador ou em dispositivos móveis, como celulares e tablets ou em plataformas como e-mails, redes sociais na web, etc.

O Letramento Digital amplia o acesso dos estudantes à informação, portanto, a escola deve propiciar atividades em que o estudante participe de evento de letramento para aprender a se comunicar em diferentes situações virtuais, com propósitos variados, com finalidades pessoais ou profissionais. Assim, a partir do 4º ano, podem ser desenvolvidos projetos que impliquem em troca de mensagens via e-mail, SMS, WhatsApp, compreendendo as “regras para participação em grupos formados nas redes sociais, aplicativos”, com segurança, criticidade e ética.

f) Letramento Visual¹³: É o processo que implica na leitura, interpretação e compreensão das imagens (pictóricas ou gráficas) no contexto das práticas sociais. Em tempos de cultura digital, as formas de linguagem não verbais ganham destaque ou como enfatiza Oliveira(2008; p. 98):

¹² Para ampliação de leituras sobre o tema: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011; BUZATO, M. E.K. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: CONGRESSO IBERO- AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. Anais... São Paulo: CENPEC, 2006. s/p; BUZATO, M. E.K. Cultura digital e apropriação docente: apontamentos para uma educação 2.0. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-304, 2010.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

[...] de coadjuvante nos textos escritos, a representação visual começa a tomar ares de ator principal. O que antes era apenas um adendo ao texto verbal, hoje se mostra um formato instrucional com possibilidades pedagógicas tão eficazes quanto o texto linear, dotado de vida própria e capaz de recriar, representar, reproduzir e transformar a realidade por si, segundo parâmetros comunicativos específicos.

Diante do exposto e considerando que vivemos em contextos sociais, culturais, históricos e políticos, podemos inferir que os diferentes “tipos” de letramento e os multiletramentos também são processos políticos, que contribuem para a construção da identidade dos sujeitos, reflexão sobre valores individuais e/ou coletivos, respeito às diferentes formas pensamento, cultura e modos de se relacionar com o outro e com o mundo.

Ao pensar os multiletramentos no contexto escolar, precisa-se compreender que as TDICs estão transformando o modo com as pessoas se comunicação, como por exemplo: no ambiente virtual, as pessoas podem assumir identidades diferentes, exercendo papéis em comunidades de jogos virtuais; experimentar novos tipos de relacionamento; analisar criticamente conteúdos virtuais para se posicionar diante de possíveis conteúdos preconceituosos, etc.

Para ensinar a ler e a escrever no ciberespaço, temos de incluir em nossos planejamentos atividades que propiciem a construção de habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática, trabalho este que deve começar, de modo mais sistemático a partir do 4º ano, incluindo na produção textual, por exemplo, propostas que articulem o verbal e o não verbal, produção de vídeos, canções, animações em stop motion, apresentações de pesquisas com gráficos e tabelas, etc.

Embora presentes com maior força no mundo virtual, os Multiletramentos estão presentes no cotidiano das crianças desde pequenas, quando estas têm acesso aos livros de imagem e aprendem a lê-los, enquanto simultaneamente compartilham suas impressões com outras crianças e/ou adultos. Nesse sentido, na prática pedagógica devem ser incluídas atividades de leitura e produção textual por meio das quais os



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

estudantes possam articular diferentes recursos semióticos e linguagens, combinando-os com a escrita.

Todos nós podemos nos perder no ciberespaço, é bastante fácil, pois às vezes os mundos imaginários são mais atraentes do que a nossa própria realidade. Logo, segundo Lemke (2010, p. 475):

[...] O letramento promove tanto o poder quanto a vulnerabilidade: o poder para adicionar um segundo mundo de significados ao mundo em que nossos corpos estão enredados, mas também a vulnerabilidade de confundir o primeiro com o segundo. O poder surge quando adicionamos um ao outro; o perigo, se substituímos a realidade virtual pela ecológica. A capacidade semiótica dos seres humanos nos faz infinitamente adaptáveis em termos dos significados que podemos somar à nossa experiência, mas nem todas essas possíveis adaptações permitirão que nossas espécies sobrevivam.

Sabe-se dos distintos contextos socioculturais em que estão inseridas as escolas de Mato Grosso, os quais demandam maiores ou menores dificuldades para lidar, principalmente, com os multiletramentos. Nesse processo, ainda há um longo caminho a ser percorrido, visto que implica em formação continuada para os professores, aquisição de materiais didáticos e equipamentos, condições de trabalho, tais como implantação de rede de Internet e laboratórios, mas se não iniciarmos o percurso, como poderemos contribuir para que a geração atual compreenda ativa e criticamente a própria realidade; utilize as diferentes linguagens para compartilhar informações, conhecimento, sentimentos; participe de práticas sociais em diversos contextos e se posicione diante dos discursos alheios?

¹³ Para ampliação de leituras sobre o tema: OLIVEIRA, R. Pelos jardins Boboli. Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008; ALMEIDA, D. B. L. de. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). Linguística Aplicada – um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, p. 173-202, 2009; CALLOW, J.. Literacy and the visual: Broadening our vision. In: English teaching: Practice and Critique, vol. 4, n. 1, p. 6-19, 2005; CALLOW, J. Images, politics and multiliteracies: using a visual metalanguage. Australian Journal of Language and Literacy. v. 29, n. 1, p. 07-23, 2006.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Sabe-se dos distintos contextos socioculturais em que estão inseridas as escolas de Mato Grosso, os quais demandam maiores ou menores dificuldades para lidar, principalmente, com os multiletramentos. Nesse processo, ainda há um longo caminho a ser percorrido, visto que implica em formação continuada para os professores, aquisição de materiais didáticos e equipamentos, condições de trabalho, tais como implantação de rede de Internet e laboratórios, mas se não iniciarmos o percurso, como poderemos contribuir para que a geração atual compreenda ativa e criticamente a própria realidade; utilize as diferentes linguagens para compartilhar informações, conhecimento, sentimentos; participe de práticas sociais em diversos contextos e se posicione diante dos discursos alheios?

Ao incluir os Letramentos e Multiletramentos na prática pedagógica, será dado o primeiro passo rumo à nossa própria inserção na cultura digital e, coletivamente, podem ser planejadas quais estratégias serão utilizadas no processo de construção dos Letramentos.

g) Letramento Literário - práticas pedagógicas para a formação do leitor literário: A Literatura Infantil e Infanto-juvenil deve fazer parte da prática pedagógica dos professores desde a Educação Infantil, uma vez que Literatura é arte, encantamento e imaginação, possibilitando múltiplas leituras e reflexão sobre as relações com o outro, com o mundo e a construção da própria identidade.

O trabalho com a Literatura perpassa a leitura deleite do cotidiano escolar, as atividades com obras literárias, clássicas ou não, para, finalmente, proporcionar experiências afetivas de leitura, interações singulares com os gêneros literários e vivências libertárias no que tange à pluralidade de significados que essas leituras evocam.

A escola pode contribuir com o Letramento Literário dos estudantes ao criar um ambiente que favoreça a construção de hábitos de leitura e de comunidades leitoras, abrindo espaço na rotina escolar para o compartilhamento e a troca de experiências sobre os livros lidos ou outros textos em diferentes suportes, ampliando assim o repertório de leitura dos estudantes. Assim, a Literatura Infantil contribui para o processo de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

desenvolvimento da linguagem, uma vez que possibilita às crianças a percepção de que há um diálogo entre o real e o imaginário.

Nesse sentido, torna-se necessário lembrar que os gêneros literários (contos de fada, contos maravilhosos, lendas, fábulas, etc.) destinados às crianças, geralmente, articulam os diferentes tipos de linguagem, a saber, verbal, visual e simbólica. Além disso, o aspecto lúdico presente na Literatura Infantil pode ser visto como estratégia didática para motivar a aprendizagem, despertando, na criança, o desejo de vivenciar novas descobertas e aventuras; já no que se refere à linguagem simbólica, estudos na área da Psicologia demonstram que a Literatura Infantil trabalha com os estados emocionais da criança, auxiliando-a lidar com sua insegurança e autoestima.

Portanto, ao estabelecer relação entre imagem real, imagem representada e texto escrito, a criança começará a estabelecer associações e comparações com a própria realidade, resignificando-a. Logo, o leitor iniciante descobrirá que é capaz de interpretar textos, ou seja, de atribuir significados. Em face dessas questões, o trabalho com a Literatura Infantil poderá enriquecer a prática pedagógica, motivando as crianças através de situações de ensino que possibilitem a construção de aprendizagens mais efetivas.

No que se refere à seleção do material de leitura, propomos um equilíbrio entre os chamados livros paradidáticos e os de literatura, diversificando os gêneros textuais/discursivos que serão objeto do compartilhamento de leituras, além disso, as especificidades das faixas etárias devem ser consideradas:

- **6 anos:** Utilização de livros com textos que utilizem figuras de linguagem que explorem o som das palavras e estruturas frasais mais simples sem longas construções; ampliação das temáticas com personagens inseridas na coletividade, favorecendo a socialização, sobretudo na escola; a ilustração deve integrar-se ao texto a fim de instigar o interesse pela leitura; uso de letras ilustradas, palavras com estrutura dimensional diferenciada e explorando caráter pictórico. Excelente momento para enfatizar os poemas, pois as crianças podem brincar com palavras, sílabas, sons. Na contação de história podem ser usados instrumentos musicais ou outros objetos que produzam sons e materiais como massinha, tintas, lápis de cor ou cera podem ser usados para ilustrar textos.
- **Dos 7 aos 8 anos:** Nesse período, as crianças já conseguem ler frases completas e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

compreender histórias maiores. Essa faixa etária também é caracterizada pela formação da personalidade, que já sabe inclusive apontar as histórias ou livros que mais lhe agradam. Para poder despertar cada vez mais a proximidade dela com os livros, é interessante permitir que a criança seja capaz de escolher algumas das histórias que deseja ler, sem deixar de lado a valorização do estímulo à criatividade, a leitura mais complexa e de acordo com o seu nível de aprendizado.

- **Dos 9 aos 11 anos:** A partir dos 9 anos a relação com a leitura começa a mudar, sendo que aos 10 anos o estudante tem certo conhecimento do vocabulário, dos tipos de história e uma personalidade cada vez mais forte e influente na hora da escolha do livro. Nessa idade, as histórias clássicas infanto-juvenis são as que fazem mais sucesso, por estimularem a criatividade, imaginação e a inteligência. Os enredos mais comuns são suspense, mistério e **fantasia**.

- **A partir dos 12 anos:** Após os 12 anos, a leitura deve passar a ser mais aprofundada, explorando os clássicos, temas densos e os diferentes gêneros literários. Aqui os livros deixam de valorizar imagens para focar quase que exclusivamente no seu conteúdo, que deve ser capaz de estimular, educar e cativar esses leitores.

Recomenda-se, ainda, que, a partir dos 4 anos de idade, sejam inseridas, como forma de valorizar a cultura local e ampliar o repertório de leitura dos estudantes, histórias representativas da literatura Mato-Grossense, africana e indígena, considerando é claro, a adequação à faixa etária com a qual o professor estiver trabalhando.

Vale ressaltar que os professores podem trabalhar com os gêneros literários em diferentes suportes, inclusive utilizando os que circulam no espaço digital, articulando as diversas linguagens para contar histórias e estabelecer interação com os leitores.

Nas classes de alfabetização, o momento da leitura deleite parece ter se estabelecido enquanto atividade permanente, assim, esse pode ser um dos espaços para o trabalho com os gêneros literários. Contudo, torna-se imprescindível lembrar que esse momento é para “deleite”, ou seja, apreciação estética, afetiva, ética ou social do texto lido e não para ensinar conteúdos curriculares e comportamentos.

A leitura pelo prazer de ler deve ser cultivada em todo o Ensino Fundamental, afinal:



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

aquela capaz de provocar riso, emoção e empatia com a história, fazendo o leitor voltar mais vezes ao texto para sentir as mesmas emoções. É aquela leitura que permite ao leitor viajar no mundo do sonho, da fantasia e da imaginação e até propiciar a experiência do desgosto, uma vez que esta é também um envolvimento afetivo provocador de busca de superação (OLIVEIRA, 1996, p. 28).

Antes de levar o texto ou livro para a sala de aula, o professor deve se apropriar dele, compreendendo que um bom livro/texto é aquele que encanta o leitor, provoca uma resposta, cativa, estimula e provoca o leitor.

O processo de formação do leitor literário pode e deve começar desde a Educação Infantil, mobilizando a imaginação e a criatividade e, no Ensino Fundamental, contribuir também para que crianças e adolescentes compreendam melhor a si mesmas e ao outro, ampliando seus horizontes culturais e a capacidade de entender e transformar a própria realidade.

3.4. Algumas Possibilidades para o Trabalho do Professor: Literatura Mato-Grossense

Algo que se deve considerar para o trabalho e reconhecimento da Literatura Regional é que dela participa quem nasce ou vive em um local. Por isso, a Literatura de Mato Grosso é produzida por Mato-Grossenses e por aqueles que vivem nesse território.

Dentre os autores a seguir, estão grandes nomes da Literatura Brasileira e, embora nem sempre sejam devidamente reconhecidos em território Mato-Grossense, contam com grande estima em outros contextos socioculturais.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



a) **Manoel de Barros:** Este grande poeta, nasceu em Cuiabá, em 1916. Residiu em Mato Grosso do Sul até o ano de sua morte, em 2014.

Fonte:

[https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=63SqW_S6E6Xx5gLUyJ6oCw&q=man
oel+de+barros+caricatura&oq=manoel+de+barros+caricatura&gs_l=img.3..0.10289.15068.0.15332.11.5.0.
6.6.0.231.660.2 -](https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=63SqW_S6E6Xx5gLUyJ6oCw&q=man+oel+de+barros+caricatura&oq=manoel+de+barros+caricatura&gs_l=img.3..0.10289.15068.0.15332.11.5.0.6.6.0.231.660.2-)

Sua obra teve grande alcance, sua forma singular de narrar o mundo encantou diferentes pessoas que o associam ao Pantanal e aos elementos de nossa natureza. Foi um poeta admirado por Drummond e por tantos outros artistas ilustres.

Sua obra mais conhecida é denominada Livro sobre Nada de 1996.



*Venho de um Cuiabá e de ruelas
entornadas. Meu pai teve uma venda
de bananas no beco da Marinha, onde
nasci.*

*Me criei no pantanal de Corumbá,
entre bichos do chão, pessoas
humildes, aves, árvores e rios. Aprecio
viver em lugares decadentes por
gosto de estar entre lagartos.*

*Fazer o desprezível ser prezado é
coisa que me apraz...*

Fonte:

[https://www.google.com.br/search?q=manoel+de+barros&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi
HvJve2tbdAhXCk1kKHQYMB6EQ_AUICigB&biw=1366&bih=657#imgsrc=JIP036t0hcr9MM:](https://www.google.com.br/search?q=manoel+de+barros&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiHvJve2tbdAhXCk1kKHQYMB6EQ_AUICigB&biw=1366&bih=657#imgsrc=JIP036t0hcr9MM:)



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



b) Silva Freire: Bendito Sant'Anna da Silva Freire nasceu em Mimoso. Atuou como Advogado, Jornalista e, também, como Professor. Silva Freire, como era conhecido, teve sua arte reconhecida por poetas expressivos como Manoel de Barros.

Fonte:

https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=63SqW_S6E6Xx5gLUyJ6oCw&q=silva+freire&oq=silva&gs_l=img.3.0.35i39k1j0l9.2301.3096.0.4761.5.5.0.0.0.0.219.638.2-

Enquanto poeta registrou o cenário da cidade de Cuiabá e aspectos regionais que hoje nos são apresentados a partir da sua obra. Nesta, podemos ver como a cidade foi mudando, se transformando no que conhecemos hoje. Seus livros publicados foram: 'Águas de Visitação' (1979), 'Barroco Branco' (1989), 'Trilogia Cuiabana' (2001).

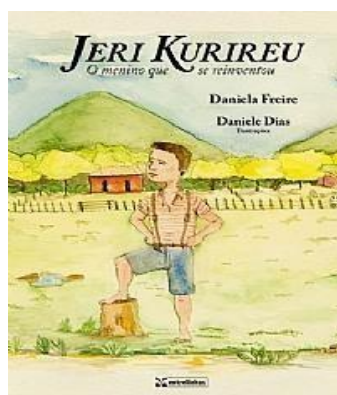
c) Daniela Freire: Todos os anos, em Cuiabá, é realizado o *Setembro Freire*, mês dedicado ao Poeta, que dá nome a um Centro Cultural na Capital do Estado, bem como à escolas e creches do Município. Sua biografia para crianças foi escrita por uma de suas filhas, Daniela Freire. O material consiste em recurso para o trabalho com biografias e, por ser ilustrado, pode contribuir para que as crianças se aproximem da literatura.

A autora, sobre si mesma: "Para mim a infância, seja do adulto ou da criança, é coisa muito séria! Há muito pensava em uma conversa ao pé-de-ouvido entre o poeta Silva Freire e as nossas infâncias. Diálogo que já existia nos escritos do poeta e que só precisava de uma lente para focalizá-lo. Então me propus a escrever o roteiro deste livro e me dei conta que havia escrito a estrutura do livro todo. As lembranças saltitavam no papel, em uma mistura de memória de filha sendo organizada pelo olhar de psicóloga e pesquisadora em Educação."

Fonte secundária: <http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com>



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



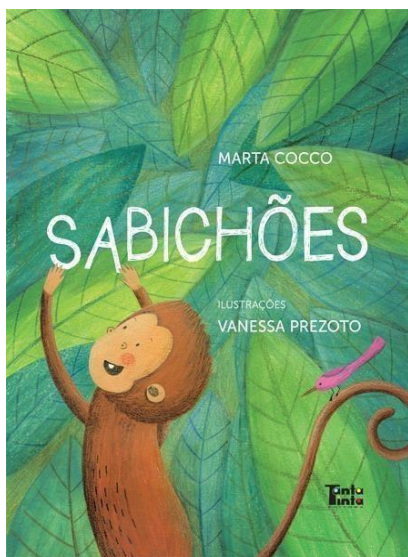
Bugrinho e Jeri Kurireu são obras literárias infantis escritas por Daniela Freire e ilustradas por Marcelo Velasco.

d) Marta Helena Cocco¹⁴: Sua atuação no campo da investigação científica tem se mostrado fértil. Entre 2006 e 2014 foram desenvolvidos os seguintes projetos: Natureza, Identidade e Região; Narrativas Orais Chiquitanas: um estudo das relações entre as narrativas orais, a identidade e a organização sociocultural das comunidades chiquitanas da fronteira Brasil- Bolívia; A expressão cultural na literatura contemporânea: diversidade e identidade regional em Mato Grosso; Pelos fios da narrativa e do verso à constituição da representação da memória coletiva e contemporânea em Mato Grosso; e, atualmente, Literatura infanto-juvenil: poesia e prosa.

Obras: Divisas (1991); Partido (1997); Meios (2001); O arquétipo do velho sábio e a simbologia da concha, em A Cidade sem Sol, de Lucinda Pessoa (2001); O Ensino da Literatura Produzida em Mato Grosso: Regionalismo e Identidades (2006); Sete Dias (2007); Sábado ou cantos para um dia só (2011); Antologia Poética Comentada (2011); Tópicos de Literatura & Contexto (2011); Lé e o elefante de lata (2013); Doce de formiga (2014); Nossas Vozes, Nosso Chão: (2014) e Sabichões , obra aprovada no PNLD Literário 2018.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Em Sabichões, a autora mostra às crianças, cada vez mais inteligentes e curiosas, que ainda há muita poesia no óbvio e aos adultos, que é óbvio que a criança dentro deles ainda gosta de brincar com poesia. Observa-se, nos textos, a presença de recursos de sonoridade, além de figuras como ironia, antíteses e muita ludicidade para que as crianças aprendam se divertindo e desenvolvendo afetividade pelos animais.

Fonte: <https://olive.com.br/livros-de-mt-duas-escritoras-de-ca-terao-obras-distribuidas-pelo-mec-a-escolas-de-todo-pais/>

¹⁴ Informações extraídas de <http://www.academiadeletrasmt.com.br/cadeiras/cadeira-18/127-marta-helena-cocco>



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3.5. Língua Portuguesa: Campos de Atuação e Eixos do Trabalho Pedagógico

A Base Nacional Comum Curricular além da organização por eixos (Leitura, Produção de Textos, Oralidade, Análise Linguística/Semiótica), institui o trabalho pedagógico a partir de campos de atuação, como estratégia para marcar a necessidade de desenvolvermos uma proposta de trabalho que não dissocie o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa do contexto das práticas sociais, uma vez que nos constituímos na linguagem e pela linguagem, na relação com o outro. Partindo dessa assertiva, destaca-se a assertiva de Bakhtin (2006; p. 98-99):

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1997, p.99).

Nesse sentido, entendendo a língua enquanto discurso, torna-se primordial situar o conceito de campo de atuação/esfera como *a instância organizadora da produção, circulação, recepção dos textos/enunciados em gêneros de discurso específicos em nossa sociedade*¹⁵ (Rojo).

Em sua interface com os estudos bakhtinianos e em consonância com a BNCC, o Documento de Referência Curricular proposto para os Anos Iniciais em Língua Portuguesa está organizado por campos¹⁶ de atividade, tais como:

a) Campo da Vida Cotidiana: relativo à participação em situações de leitura e produção de texto, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente no espaço familiar, escolar, social e cultural, nas quais circulam alguns gêneros como: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

brincadeiras;

b) Campo Artístico-literário: relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.

c) Campo da Vida Pública: relativo à participação em situações de leitura e produção de texto, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. São gêneros deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.

d) Campo de Estudo e Pesquisa: relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.

¹⁵ O Glossário do CEALE traz, de modo bastante didático, esclarecimento sobre termos relacionados aos processo de alfabetização e outros aspectos relacionados à leitura e escrita, sendo que o de campo está disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/roxane-rojo>.

¹⁶ O detalhamento dos campos foi transcrito do texto da BNCC 2018, p. 94, 100, 102 e 106.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

De modo geral, os campos de atuação indicam quais os gêneros e práticas de linguagem estão a eles relacionadas, mas os limites entre os campos não estão fechados, como por exemplo: dependendo das atividades propostas, o gênero lenda pode transitar do campo artístico-literário para o de estudo e pesquisa, quando trabalharmos a habilidade de expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.

Além disso, a organização em campos dá maior visibilidade ao fato de que os gêneros textuais/discursivos não são estáticos, se concretizam nas práticas sociais de campos diferentes, em situações concretas de interação e com distintas intencionalidades, dada a sua característica dialógica. Portanto, a prática pedagógica deve considerar a função social dos gêneros selecionados para as atividades de leitura, produção de texto ou análise linguística em interface com os campos de atuação.

Conforme já foi mencionado e embora ainda não seja acessível para toda a população brasileira, a cultura digital é forte na sociedade contemporânea e, de acordo com os recursos didáticos disponíveis, deve ser abordada de modo transversal, como estratégia para consolidar aprendizagens, construir novos conhecimentos, construir multiletramentos e participar ativamente de interações sociais que requeiram o uso das TDICs. Assim, por exemplo, a partir do 4º ano, as atividades relacionadas ao campo de estudo e pesquisa ou mesmo de vida pública com utilização das TDICs devem ser proporcionadas para os estudantes.

3.5.1. O Eixo da Leitura

O conhecimento sobre as diversas estratégias de leitura contribui para o sucesso no processo de alfabetização e ampliação da participação dos estudantes em diferentes práticas de letramento. Nesse sentido, sobre as estratégias de leitura, Solé (1998) sugere que podemos enriquecer nossos momentos de leitura dos textos, ou seja, dos gêneros



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

escolhidos, utilizando as estratégias antes, durante e depois da leitura.

A perspectiva de utilizar estratégias de leitura adota a premissa de não ficar apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento. Pode-se ler de forma superficial, mas também pode-se interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias e nos leve a pensar de outro modo. Solé sugere o rompimento com a ideia de que primeiro lemos e depois escrevemos ou vice-versa, afinal, esta é uma tarefa híbrida. Segundo a autora, constituem as estratégias de compreensão leitora:

a) Para antes da leitura: Antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, outros; levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; expectativas em função do suporte; expectativas em função da formatação do gênero; expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.

b) Durante a leitura: Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; construção do sentido global do texto; Identificação das pistas que mostram a posição do autor; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos.

c) Depois da leitura: Construção da síntese semântica do texto; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto.

Para além do trabalho com as estratégias, ao situar o processo de leitura na vertente enunciativo-discursiva, entende-se que, conforme Paes de Barros (2005, p.30):



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

[...] a leitura é vista como um processo de compreensão ativa no qual os diversos sentidos em circulação no texto são instituídos a partir da relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto, e entre a multiplicidade de linguagens sociais que permeiam essas instâncias. Assim, pode-se afirmar que a leitura, nessa concepção, é um processo dialógico que promove um encontro entre discursos e enunciados que acabam por construir conjuntamente os sentidos dos textos.

Nessa perspectiva, o processo de compreensão não é resultante apenas da interação entre os interlocutores, mas também é fruto das relações dialógicas que se estabelecem entre os mesmos em um determinado contexto sócio histórico: “[...] *A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra nodiálogo*” (Bakhtin, 1929, p. 137).

As pesquisas indicam que ler envolve tanto o uso de procedimentos quanto a mobilização de diversas estratégias e habilidades adequadas ao contexto situacional e às finalidades da leitura. Nesse contexto, vale destacar a proposta de agrupamento das habilidades de leitura feita por Rojo (2004, p. 4-7):

a) Habilidades relacionadas à decodificação: Referem-se às habilidades básicas para a aquisição do código escrito, relacionando-se, portanto, ao processo inicial de alfabetização, permitindo, tanto ao leitor iniciante quanto ao leitor maduro, a leitura de palavras que nunca foram vistas antes, mesmo sem compreender o seu significado e, além disso, contribui para a construção da consciência fonológica. Entretanto, constituem apenas a parte inicial do processo de leitura e, conforme Rojo (2004, p. 4), “[...] não se dão por si sós, sem a contribuição de outras [...]”.

Exemplos:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras e demonstrando fluência e rapidez de leitura.

b) Habilidades relacionadas à compreensão: Estão diretamente associadas às estratégias de leitura discutidas nos modelos cognitivos de leitura, são utilizadas na compreensão da estrutura de superfície do texto e/ou enunciados. Nesse contexto, ler significa, basicamente, demonstrar a compreensão linear, a produção de inferências, a compreensão global, etc. O trabalho com as habilidades de compreensão pode e deve ser iniciado antes mesmo que as crianças tenham aprendido a decodificar e a reconhecer globalmente as palavras.

c) Habilidades relacionadas à apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação): O desenvolvimento das capacidades de interpretação está relacionado ao trabalho com os gêneros discursivos. Logo, é importante que o professor proporcione aos estudantes a leitura de textos pertencentes aos mais variados gêneros (narrativas ficcionais, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos, etc.). Outro aspecto a ser tratado com os estudantes refere-se às características gerais desses gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos linguísticos costumam usar, para que servem, onde circulam, etc.), auxiliando no trabalho de interpretação, pois orientam adequadamente as expectativas do leitor diante do texto. Também é importante situar o texto no contexto em que foi produzido, ampliando as possibilidades de leitura, além de contribuir para a formação de um leitor cada vez mais proficiente. Portanto, ser capaz de fazer extrapolações pertinentes, aumenta a capacidade de réplica e estimula o processo de compreensão ativa.

Exemplos:

- Recuperação do contexto de produção do texto;
- Definição de finalidades e metas da atividade de leitura;
- Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático e no discursivo);
- Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

somente da linguagem verbal escrita.

- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas;
- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

A instituição escolar deve criar espaços nos quais a crítica, a contradição e o antagonismo presentes nas relações sociais também sejam discutidos, ampliando a visão de mundo dos estudantes e dando voz a eles para concordar ou discordar, analisar, refletir, criticar e propor soluções.

3.5.2. Os Eixos da Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística: Articulações Possíveis

Ao se propor gêneros textuais/discursivos (orais, escritos ou multimodais) para o trabalho pedagógico em sala de aula, deve-se ter em mente a adequação à faixa etária, a relevância destes para o contexto social imediato do estudante, a necessidade de ampliação do repertório linguístico e de leitura dos estudantes, a complexidade gradativa das habilidades que devem ser construídas ao longo do Ensino Fundamental, por meio de desafios que atuem significativamente na zona de desenvolvimento proximal. Mesmo com os avanços nas discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, há uma questão que se interpõe, a saber: como trabalhar a gramática? Ainda que não se tenha a pretensão de esgotar ou aprofundar o assunto, vale enfatizar que, mais do que aprender as classes de palavras, ortografia e sintaxe, que isoladas não garantem o uso efetivo na prática social, os estudantes dos Anos Iniciais devem ser estimulados a pensar sobre os fatos da língua, refletir sobre a forma de funcionamento da língua, compreender o uso da língua em diversos contextos ou, em outras palavras: eles necessitam saber o porquê/para que estudar/aprender isso ou aquilo.

Todos os eixos e campos propostos para o trabalho pedagógico relacionam-se uns com os outros, mas no caso dos eixos de Análise Linguística/Semiótica, Oralidade e o de Produção de Texto, é possível dizer que há uma interdependência, pois os objetos de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

conhecimento estão relacionados a partir do gênero textual/discursivo solicitado na proposta de produção.

Vejamos: Ao propor a elaboração de um conto de fadas, o próprio gênero “orienta” alguns objetos de conhecimento imprescindíveis para que o estudante consiga atender a proposta de produção e compreender a função social do gênero produzido, em relação a seu contexto de produção e circulação. Isto posto, os estudantes também precisam construir conhecimentos sobre: estrutura composicional “mais ou menos estável” que constitui o citado gênero, como personagem, narrador, tempo, espaço e enredo; recursos linguísticos característicos: presença de discurso direto e indireto; de acordo com o foco narrativo, teremos o uso da 1ª ou da 3ª pessoa do discurso; uso expressivo dos sinais de pontuação; uso de figuras de linguagem, etc.; além é claro de aspectos relacionados à paragrafação, organização e progressão textual, ortografização, entre outros. Para dar maior visibilidade ao processo, citamos aqui alguns exemplos de habilidades envolvidas:

I. Antes da produção, quando apresentamos aos estudantes diferentes textos de um mesmo gênero, para conhecimento, interpretação e apreciação ética e estética:

a) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas;

b) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

II. No processo de produção, os estudantes devem vivenciar atividades que contribuam para construir, entre outras, as seguintes habilidades:

c) planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas;

d) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

e) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

f) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

III. Após participar de atividades para construir as habilidades elencadas no item 2, os estudantes devem retomar a produção inicial para refletir sobre os “modos

de dizer”, reorganizando e reelaborando o próprio texto. Nesse processo serão construídas, entre outras, as habilidades de:

g) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

h) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.

i) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- j) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.

Como é passível de verificação, os exemplos dados demonstram que há toda uma gama de aprendizagens, conhecimentos e habilidades em torno do processo de leitura e produção de texto, não somente do conto de fadas, mas de qualquer outro gênero textual/discursivo que seja objeto de ensino.

Os temas relacionados aos direitos humanos, educação para as relações étnico-raciais e a abordagem da diversidade, entre outros, também devem perpassar o currículo, a fim de contribuir com a construção de habilidade, como a de opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Uma breve análise das habilidades propostas para o 1º e 2º ano, no que tange à Produção de Texto, sinaliza que esta deve ser mediada de modo coletivo pelo professor, avançando para a autonomia a partir do 3º ano.

Esse tipo de atividade contribui para que os estudantes pensem sobre como a língua se organiza para produzir sentido, enfatizando o diálogo como forma de negociar esses sentidos para o texto que está em processo de construção.

Nesse sentido, a atividade de produção de texto coletiva deve ser realizada tanto com crianças que ainda não estão alfabetizadas, como as que já estão na hipótese alfabética de escrita, enquanto estratégia para a consolidação das habilidades de leitura, escrita e produção de texto.

A produção coletiva contribui para que os estudantes construam conhecimentos sobre a estrutura do gênero, o contexto de produção - o que, para quem, com que objetivo e como deve ser escrito para atender aquela proposta de produção específica.

Conforme já mencionado, na produção coletiva com crianças já alfabetizadas devem ser discutidos, por exemplo, aspectos relacionados à utilização de elementos coesivos, estratégias para melhorar a continuidade e a progressão textual. Além disso, podem ser tratados tópicos de ortografia, pontuação, acentuação e paragrafação, desde que



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

contextualizados à dimensão do uso e reflexão linguística.

Vale destacar a importância de o professor trabalhar com a construção da autoria, ou seja: “os diferentes modos que cada um tem de dizer”, expressando ideias e opiniões.

Na sequência, estão as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e o quadro da BNCC com as habilidades propostas para os Anos Iniciais, distribuídas de acordo com ano, sendo que algumas devem ser trabalhadas do 1º ao 5º ano, com a gradativa complexidade que o processo de construção do conhecimento em relação à faixa etária requer.

3.6. Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

VII. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

VIII. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

IX. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

X. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

XI. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

XII. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

XIII. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

XIV. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

XV. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

XVI. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

QUADRO 2: Demonstrativo de Habilidades de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ANO/FAIXA
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	1º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.	1º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	1º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	1º

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético	(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	1º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.	1º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.	1º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	1º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas	1º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ATUAÇÃO			iniciais, mediais e finais.	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	1º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	1º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Segmentação e palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	1º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético	(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	1º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Pontuação	(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	1º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação	(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	1º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	1º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.	1º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	1º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Oralidade	Produção de texto oral	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	1º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	(EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.	1º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	1º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	1º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Oralidade	Planejamento de texto oral Exposição oral	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	1º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	1º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos	1º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

			narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de narrativas	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	1º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Familiaridade de leitura	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	1º, 2º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação de leitor	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	1º, 2º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/Estabelecimento das relações anafóricas na referência e construção da coesão	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	1º, 2º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	1º, 2º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	1º, 2º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Oralidade	Produção de texto oral	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	1º, 2º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	1º, 2º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, folegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	1º, 2º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	1º, 2º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	1º, 2º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	1º, 2º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	1º, 2º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Oralidade	Produção de texto oral	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	1º, 2º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição de texto	(EF12LP14) Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	1º, 2º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição de texto	(EF12LP15) Identificar a forma de composição de slogans publicitários.	1º, 2º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição de texto	(EF12LP16) Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.	1º, 2º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	1º, 2º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	1º, 2º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de textos poéticos	(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	1º, 2º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O				
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Revisão de textos	(EF15LP06) Rer ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Edição de textos	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Utilização de tecnologia digital	(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Oralidade	Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Oralidade	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Oralidade	Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Oralidade	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Oralidade	Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura de imagens narrativas visuais	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).	1º; 2º; 3º; 4º; 5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Oralidade	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).	3º
TODOS OS CAMPOS DE	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que	3º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ATUAÇÃO	)		existem vogais em todas as sílabas.	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF03LP03) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.	3º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação	(EF03LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.	3º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Segmentação das palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	(EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.	3º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético	(EF03LP06) Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.	3º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Pontuação	(EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.	3º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfologia	(EF03LP08) Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.	3º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfossintaxe	(EF03LP09) Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.	3º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O	)			
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semi ótica (Ortografização)	Morfologia	(EF03LP10) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.	3º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF03LP11) Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	3º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF03LP12) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	3º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	3º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.	3º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Oralidade	Produção de texto oral	(EF03LP15) Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo.	3º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição de texto	(EF03LP16) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – "modo de fazer").	3º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição de texto	(EF03LP17) Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura).	3º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do	3º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

			texto.	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.	3º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	3º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).	3º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Oralidade	Planejamento e produção de texto	(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/ finalidade dos	3º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

			textos.	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	(EF03LP23) Analisar o uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), digitais ou impressas.	3º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF03LP24) Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	3º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	3º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita	(EF03LP26) Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais.	3º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Oralidade	Performances orais	(EF03LP27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.	3º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de leitura	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.	3º, 4º, 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação de leitor	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.	3º, 4º, 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.	3º, 4º, 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.	3º, 4º, 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.	3º, 4º, 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.	3º, 4º, 5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.	3º, 4º, 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão	(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.	3º, 4º, 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento do texto/Progressão temática e paragrafação	(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.	3º, 4º, 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Oralidade	Forma de composição de gêneros orais	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).	3º, 4º, 5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Oralidade	Variação linguística	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.	3º, 4º, 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.	3º, 4º, 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF35LP13) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.	3º, 4º, 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfologia	(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.	3º, 4º, 5º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	3º, 4º, 5º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	(EF35LP16) Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em	3º, 4º, 5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

			suas versões orais.	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Pesquisa	(EF35LP17) Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.	3º, 4º, 5º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Oralidade	Escuta de textos orais	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	3º, 4º, 5º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Oralidade	Compreensão de textos orais	(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.	3º, 4º, 5º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Oralidade	Planejamento de texto oral Exposição oral	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.	3º, 4º, 5º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	3º, 4º, 5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.	3º, 4º, 5º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrãos e seu efeito de sentido.	3º, 4º, 5º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Textos dramáticos	(EF35LP24) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.	3º, 4º, 5º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.	3º, 4º, 5º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.	3º, 4º, 5º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma	(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.	3º, 4º, 5º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Oralidade	Declamação	(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.	3º, 4º, 5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Formas de composição de narrativas	(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.	3º, 4º, 5º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Discurso direto e indireto	(EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.	3º, 4º, 5º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição de textos poéticos	(EF35LP31) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.	3º, 4º, 5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF04LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais.	4º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF04LP02) Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).	4º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissêmica	(EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.	4º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação	(EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).	4º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Pontuação	(EF04LP05) Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto.	4º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfologia	(EF04LP06) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).	4º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfossintaxe	(EF04LP07) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal).	4º

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfologia	(EF04LP08) Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas).	4º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF04LP09) Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	4º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF04LP10) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	4º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF04LP11) Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	4º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Oralidade	Produção de texto oral	(EF04LP12) Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo.	4º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição do texto	(EF04LP13) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/apresentação de materiais e instruções/passos de jogo).	4º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.	4º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).	4º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF04LP16) Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	4º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Oralidade	Planejamento e produção de texto	(EF04LP17) Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.	4º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	(EF04LP18) Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados.	4º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF04LP19) Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.	4º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Imagens analíticas em textos	(EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações.	4º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF04LP21) Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	4º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma	(EF04LP22) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.	4º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A				
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos e Coesão articuladores	(EF04LP23) Identificar e reproduzir, em verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica desse gênero (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	4º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos e Adequação do texto às normas de escrita	(EF04LP24) Identificar e reproduzir, em seu formato, tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa, como forma de apresentação de dados e informações.	4º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma	(EF04LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	4º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição de textos poéticos visuais	(EF04LP26) Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página.	4º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição de textos dramáticos	(EF04LP27) Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena.	4º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com	5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

			correspondências irregulares.	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem em alfabética/Polissêmica	(EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.	5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação	(EF05LP03) Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.	5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Pontuação	(EF05LP04) Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.	5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfologia	(EF05LP05) Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.	5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfologia	(EF05LP06) Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.	5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfologia	(EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.	5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfologia	(EF05LP08) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.	5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O				
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	5º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	5º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF05LP11) Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	5º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	5º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Oralidade	Produção de texto oral	(EF05LP13) Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.	5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição do texto	(EF05LP14) Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto).	5º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	5º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.	5º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF05LP17) Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	5º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Oralidade	Planejamento e produção de texto	(EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	5º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Oralidade	Produção de texto	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia	5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

			impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	(EF05LP20) Analisar a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos.	5º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	(EF05LP21) Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de vloggers de vlogs opinativos ou argumentativos.	5º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão e leitura	(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.	5º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Imagens analíticas em textos	(EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.	5º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Oralidade	Performances orais	(EF05LP25) Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.	5º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita	(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.	5º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos Coesão e articuladores	(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.	5º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição de textos poéticos visuais	(EF05LP28) Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais.	5º

Considerando a base teórica aqui assumida, concordamos com a assertiva de Geraldi(1984, p. 47) e finalizamos esta parte com ela:

[...] Penso que uma proposta de ensino da língua lastreada nas possibilidades que o sistema da língua oferece, cuja exploração pelo professor depende crucialmente de seus conhecimentos sobre a língua, mas também de seu amor à língua, de sua capacidade de explorar o sistema de forma mais aberta do que seguir um roteiro de conteúdos a serem transmitidos (sejam estes de conhecimentos descritivos da língua ou dos gêneros discursivos), apoiando-se nas atividades epilinguísticas, estatui uma diferença entre saber uma língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

3.7. Avaliação em Língua Portuguesa: Múltiplos Olhares sobre o Diagnóstico de Leitura e Produção de Texto

Acredita-se que a avaliação deve ser entendida como um processo de diagnóstico para análise da prática pedagógica, dos conhecimentos construídos ou não pelos estudantes para propor ações de intervenção pedagógica que contribuam efetivamente para melhoria da proficiência em leitura e produção de texto, uma vez que partem das necessidades levantadas por meio de instrumentos diagnósticos. Nesse sentido, os dados das avaliações externas também podem servir como mais um elemento de reflexão sobre o processo educativo desenvolvido nas escolas.

De modo geral, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, os professores já têm o hábito de “monitorar” as hipóteses em que as crianças estão no que se refere à construção do sistema de escrita alfabética, fundamentados na Psicogênese da Língua Escrita¹⁷. Contudo, como já foi mencionado anteriormente, os dados das avaliações externas nos alertam sobre o fato de que o processo de ensino e aprendizagem de leitura/produção de texto também deve estar no foco desse acompanhamento sistemático.

Vale ressaltar que “tomar leitura” não é fazer diagnóstico do nível de proficiência leitora ou de construção de habilidades leitoras por parte das crianças. A referida atividade serve apenas para verificar se a criança já está decodificando. Diante do exposto, é preciso enfrentar o desafio de aprender a propor formas mais efetivas de saber como as crianças compreendem o que estão lendo.

Assim, para elaborar um instrumento de diagnóstico de habilidades de leitura, deve-se ter em mente que estas podem variar de acordo com a situação de comunicação e o gênero de discurso utilizado na elaboração da questão e sua relação com a habilidade de leitura a ser mobilizada pelo estudante, por exemplo: para interpretarmos uma história em quadrinhos, a relação entre as imagens e o texto verbal assume grande importância.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Todavia, para a leitura de um artigo de opinião, a habilidade de elaborar apreciações referentes a valores éticos e/ou políticos predominará sobre as demais.

Nesse contexto, durante o ato da leitura, não existe nenhum tipo de hierarquia entre as habilidades ou mesmo uma ordem pré-determinada para que sejam mobilizadas. No entanto, ao propor um instrumento para diagnóstico de habilidades de leitura, devemos elaborar questões com níveis de complexidade diferentes; incluir questões nas quais os estudantes possam se expressar, nos auxiliam a perceber o que eles pensam sobre o texto lido.

O objetivo da aplicação de instrumentos avaliativos para diagnosticar quais habilidades de leitura os estudantes já consolidaram é mapear como eles interpretam o que leem, para rever percursos metodológicos e propor atividades mais adequadas às necessidades dos estudantes. A porcentagem de acertos e erros pouco acrescenta ao processo de análise, porém o motivo do erro, ou melhor, o que levou a criança a escolher esta ou aquela resposta diz mais ao pedagógico do que a atribuição de uma “nota” de 0 a dez.

Nessa perspectiva, ao realizar-se o “diagnóstico da escrita do estudante”, para além de mapearmos as hipóteses de compreensão do sistema alfabético de escrita, a partir do 4º ano, devemos utilizar as produções de texto para levantar os conhecimentos prévios que os estudantes possuem sobre o gênero textual/discursivo solicitado na proposta de produção, seu contexto de produção e o contexto de circulação em relação aos possíveis interlocutores; como o estudante utiliza os elementos constitutivos do gênero e seus respectivos recursos linguísticos; como as marcas de autoria se estabelecem no texto; quais procedimentos de organização textual, elementos coesivos, ortográficos e gramaticais ainda precisam de trabalho mais sistemático.

¹⁷ Título do livro escrito por Emília Ferreira e Ana Teberosky.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Após constatar quais as dificuldades demonstradas pelos estudantes na produção do texto, temos como selecionar o que precisa de prioridade na intervenção pedagógica, preparar e implementar estratégias didáticas adequadas tanto às dificuldades de aprendizagem que se mostraram coletivas, quanto às individuais.

Vale destacar que as atividades relacionadas ao eixo da Análise Linguística, articuladas com as de Produção de Texto e Leitura, ora priorizando uma ou outra habilidade, devem estar na rotina do trabalho com a Língua Portuguesa.

Nesse sentido, a avaliação somente faz sentido se provocar reflexão e se reverter em ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Por fim, implementar práticas de leitura e produção textual (oral, escrita ou multimodal) que possibilitem aos estudantes construir a competência de empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual, é um desafio para todos os envolvidos no processo educacional.

Acredita-se que a escola pode e deve dar o primeiro passo, pois, segundo Goulart (2000: p.110):

[...] A necessidade de formação de leitores e autores críticos pode ser adensada pelos estudos de Bakhtin, na medida em que as noções desenvolvidas pelo autor dão suporte teórico para compreender aspectos que determinam muitas possibilidades de interpretar enunciados e a relação entre o conteúdo temático, a seleção de recursos expressivos e a construção textual.

3.8. Arte

A Arte consiste em uma área do conhecimento que compreende o patrimônio histórico e cultural da humanidade, sendo que na Educação Básica é componente curricular centrado em algumas linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo da aprendizagem em Arte.

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos estudantes com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os estudantes sejam protagonistas e criadores.

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os estudantes por meio de exposições, saraus, espetáculos, *performances*, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais.

Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos estudantes, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em mostras e datas comemorativas, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo.

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os estudantes criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura.

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos estudantes em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico.

As dimensões do conhecimento possibilitam conhecer os movimentos artísticos, desde seus primórdios até o contemporâneo, ao longo do Ensino Fundamental para que, através das tendências, possa existir o despertar, a curiosidade e o estímulo para o fazer artístico. Tais dimensões são de:

- a) Criação:** refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entaves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.
- b) Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivo, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
- c) Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

d) Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

e) Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

f) Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

A referência a essas dimensões busca facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte, integrando os conhecimentos do componente curricular, uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva.

As Artes Visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana.

As Artes Visuais possibilitam aos estudantes explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas.

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

corporeidade e produção estética.

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os estudantes problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (*corpo versus mente*, *popular versus erudito*, *teoria versus prática*), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas.

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva, quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos estudantes. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade.

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em *performance*. Nessa experiência, o corpo é *locus* de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuentes e espectadores.

O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os estudantes e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. No componente curricular Língua Portuguesa, o Teatro é considerado gênero textual e deve ser trabalhado de modo articulado à proposta de Arte.

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

compartimentada ou estanque.

Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, além de possibilitar o contato e reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a *performance*.

Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas.

Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos estudantes as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral.

Ao longo do Ensino Fundamental, os estudantes devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação.

Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas.

Em Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes Integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação).

Nessas unidades, as habilidades são organizadas em dois blocos (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano), com o intuito de permitir que o sistema e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

adequação aos seus contextos. A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas pressupõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Arte deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de algumas competências específicas:

3.8.1. Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental

- I.** Explorar, conhecer, fruir e analisar, criticamente, práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e de diversas sociedades, em distintos tempos e contextos, para reconhecer e dialogar com as diversidades.
- II.** Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
- III.** Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e na cultura brasileiras –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
- IV.** Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
- V.** Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

VI. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

VII. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

VIII. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

IX. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

X. Conhecer os instrumentos utilizados em arte, bem como as cores e as formas. A seguir é apresentado o quadro de habilidades do componente Arte:

QUADRO 3: Habilidades do Componente Arte

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ANO/FAIXA
Artes visuais	Contextos e práticas	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Artes visuais	Elementos da linguagem	(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Artes visuais	Matrizes estéticas e culturais	(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais. (EF15AR03.1MT) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes na	1º; 2º; 3º; 4º; 5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

		Plástica de Mato Grosso.	
Artes visuais	Materialidades	(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Artes visuais	Processos de criação	(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Artes visuais	Processos de criação	(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Artes visuais	Sistemas da linguagem	(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.). (EF15AR07.1MT) Reconhecer categorias do sistema das artes visuais de Mato Grosso.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Dança	Contextos e práticas	(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. (EF15AR08.1MT) Experimentar e apreciar formas distintas de dança em Mato Grosso, articulando Educação Física e Arte (danças regionais).	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Dança	Elementos da linguagem	(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Dança	Elementos da linguagem	(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Dança	Processos de criação	(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Dança	Processos de criação	(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Música	Contextos e práticas	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Música	Elementos da linguagem	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Música	Materialidades	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Música	Notação e registro musical	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos	1º; 2º; 3º; 4º; 5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

		e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação	
		musical convencional.	
Música	Processos de criação	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Teatro	Contextos e práticas	(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Teatro	Elementos da linguagem	(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.). (EF15AR19.1MT) Descobrir, a partir da história regional, a história do teatro em Mato Grosso.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Teatro	Processos de criação	(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Teatro	Processos de criação	(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Teatro	Processos de criação	(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Artes integradas	Processos de criação	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Artes integradas	Matrizes estéticas e culturais	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Artes integradas	Patrimônio cultural	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Artes integradas	Arte tecnologia e	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º

3.9. Educação Física Escolar

A Educação Física Escolar (EFE) é um componente curricular que faz parte da Educação Básica, é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394 de 1996. Além disso, é uma área que versa sobre o movimentar-se humano, sendo seu objeto de estudo a Cultura Corporal de Movimento.

As manifestações corporais advindas dessa Cultura Corporal de Movimento foram produzidas ao longo da existência da humanidade e repassadas de geração a geração. Essas manifestações são tidas como culturais, sofrendo influência de diferentes



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

momentos históricos e das muitas culturas nas quais se desenvolveram. Desse modo, a Cultura Corporal de Movimento não está pronta e acabada. Ela é dinâmica, produzida continuamente, pelos sujeitos que a vivenciam, em processo de criação, reprodução e resignificação.

Nesse contexto, segundo Neira e Nunes (2007), a cultura constitui as relações sociais, podendo ser compreendida como um campo de lutas por significação. Assim, o movimentar-se humano expressa intencionalidades, sentimentos, emoções, sendo uma forma de linguagem.

Ao direcionar sua ação pedagógica para o movimentar-se humano, que é cultural, a EFE abrange como sua função no âmbito escolar, a reflexão sobre o acervo cultural constituidor da cultura corporal de movimento, atentando-se para o fato de que os estudantes que se inserem nos Anos Iniciais da Educação Básica trazem consigo uma cultura produzida e que deve ser compartilhada com seus pares. Nessa concepção, “[...] não devem existir nem prevalecer ‘técnicas corporais’ melhores ou piores, a não ser que se determine um modelo (cultura) único a ser seguido [...]” (NEIRA e NUNES, 2007, p. 8-9).

As práticas corporais não se limitam apenas ao fazer de algum exercício, um jogo, uma dança ou uma luta, ou seja, em uma reprodução de movimentos. Elas carregam em si conhecimentos relativos ao movimentar-se humano, isto é, há um saber sobre esse fazer e, é nessa perspectiva, que as aulas de Educação Física devem ser pensadas e vivenciadas.

Assim, as aulas de EFE ampliam sua ação pedagógica para além do fazer, da repetição mecânica de movimentos ditos como corretos, para a vivência de diferentes formas de movimentar-se, associando-se a estes, um conhecimento específico que vai constituir a Cultura Corporal de Movimento. Desse modo, a EFE não está a serviço de aprendizagens relativas aos demais componentes curriculares que se estruturam na escola. Ela possui um corpo de conhecimentos concernentes ao movimentar-se humano e, por esse motivo, organiza seus temas e objetos de conhecimento de forma a proporcionar aos discentes, aprendizagens específicas sobre seu objeto de estudo e intervenção que é a Cultura Corporal de Movimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 211) sistematiza os



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

conhecimentos da EFE por meio das práticas corporais, compreendidas como “[...] fenômeno cultural dinâmico, diversificado, singular e contraditório”, existindo três fundamentos comuns às essas práticas: o movimento corporal, o produto cultural e sua organização interna. Desse modo, a BNCC sistematiza as práticas corporais no Ensino Fundamental em seis Unidades

Temáticas: Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas e as Práticas Corporais de Aventura.

Muito embora apresente essas seis tematizações, a BNCC não a sistematiza em todos os anos escolares, a saber: no 1º e no 2º ano, não são previstas as Lutas e nem as Práticas Corporais de Aventura, somente Brincadeiras e Jogos, Danças e Esportes. Já para o 3º e 4º anos, acrescentam-se as Lutas e ainda não são indicadas as Práticas Corporais de Aventura.

Entende-se que a diversidade de Temas da Cultura Corporal pode e deve ser vivenciada em todos os anos escolares e/ou ciclos de escolarização. Obviamente, modificações e/ou adaptações deverão ser feitas, de modo que todos os estudantes possam usufruí-las, de forma a promover aprendizagens significativas acerca da Cultura Corporal de Movimento.

3.9.1. Brincadeiras e Jogos

As brincadeiras, assim como os jogos são de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, na proposta da BNCC, as práticas tradicionais e contemporâneas são enfatizadas como elementos que devem ser contemplados nos Anos Iniciais, portanto, pensar em um repertório de experiências que envolvam tanto brincadeiras/ jogos tradicionais, quanto práticas lúdicas contemporâneas é algo indispensável para o contexto pedagógico nos primeiros anos da vida escolar.

Para além das mudanças pelas quais passam os grupos sociais, as brincadeiras e os jogos mesmo que muito diferentes são bem aceitos pelas crianças, por isso, levantar as práticas mais frequentemente vivenciadas pelas crianças é um começo importante para que o professor possa oferecer outras formas experiências lúdicas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Em Mato Grosso, são brincadeiras muito frequentes entre as crianças:

- **Roda** – em que se dança, se movimenta rapidamente ou devagar e se busca chegar a um objetivo (correr com a bola, acertar um colega e assumir seu lugar, como exemplo em *corre cutia*);
- **Amarelinha** – em diferentes formatos, é uma brincadeira que agrada as crianças, propõe a chegada em um determinado lugar, geralmente o céu, (o equilíbrio e a mira);
- **Passa anel** – em que se passa um determinado objeto de mão e mão e outros participantes necessitam adivinhar quem ficou com o anel.
- **Sete ou Cinco marias** – em que são escolhidas pedras e essas são distribuídas no chão e, posteriormente, recolhidas junto à pedra que é jogada para o alto, a criança deve pegar, uma, duas, três, quatro, cinco pedras de uma vez, com o intervalo de tempo que corresponde ao tempo em que a pedra fica no ar.
- **Telefone sem fio** – em que se propõe uma mensagem e se verifica a forma como a mensagem chega ao final, com o último participante.
- **Fita** – uma pessoa tem um mercado de fitas de cores variadas, um comprador vem e pede uma cor, se for falada a cor acordada entre o mercador e as crianças, o comprador leva a criança que representa aquela cor de fita.
- **Pega-pega, pique no ar, rouba-bandeira** - brincadeiras que envolvem o movimento, equilíbrio, podem ser realizadas em equipe ou de forma individual.
- **Queimada** – em que duas pessoas tentam, com uma bola, queimar as que estão no meio, correndo para lá e para cá na tentativa de se livrarem da bola. Nessa brincadeira, as crianças



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

vão sendo retiradas da brincadeira quando são tocadas com a bola, até que fique somente um ganhador.

- **Pula corda** – duas pessoas batem a corda enquanto as crianças se revezam para pular, geralmente uma música é cantada nesse momento.

- **Elástico** – assim como o pula corda, por meio do revezamento, as crianças brincam de pular: duas pessoas passam pelas pernas o elástico e vão subindo para aumentar a altura do mesmo, dificultando a brincadeira.

- **Esconde-esconde** – nessa brincadeira, uma pessoa realiza uma contagem enquanto as outras se escondem, posteriormente a pessoa que estava contando inicia a procura, o primeiro a ser achado será o próximo a procurar, aqueles que batem no local estipulado como pique estão livres e voltam a se esconder.

- **Seu mestre mandou (Chefinho-Chefão)** - a brincadeira consiste basicamente em realizar todas as tarefas propostas pelo mestre, que é designado pelos colegas.

- **Vivo ou morto** – nesta brincadeira, assim como na anterior, há alguém que sinaliza se vivo, todos ficam em pé, ou se morto, todos se agacham. Caso as crianças errem na execução do comando são retiradas da brincadeira, esperando a próxima rodada.

Essas são algumas das brincadeiras que o professor pode propor para as crianças, além de, é claro, aprender as que os estudantes conhecem, como as brincadeiras cantadas utilizando as mãos (nós quatro, babalú, pedra, papel e tesoura, entre outras). Além disso, as crianças podem apresentar brincadeiras/jogos com brinquedos, instrumentos como taco, tacobol (em que se utilizam pau e lata de óleo ou garrafa pet), ou peças como dominó, xadrez, bozó, se a escola e o professor acharem interessante. Cabe ao professor fazer um inventário das brincadeiras, sejam tradicionais ou não, de forma a propor experiências lúdicas às crianças.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3.9.2. Esportes

Como em muitos lugares, o futebol é um esporte bastante conhecido entre as crianças, esse pode ser o ponto de partida. Contudo, além dessa prática, os professores podem propor diversas outras que vão ampliar o conhecimento das crianças, ainda que necessitem ser adaptadas em suas regras para estarem adequadas à faixa etária.

Nesse sentido, torna-se pertinente, ainda, que os esportes indígenas, bem como os paraolímpicos sejam enfatizados como forma de apresentar novas possibilidades de as crianças perceberem o esporte.

São alguns esportes indígenas:

- Cabo de guerra;
- A luta corporal;
- O atletismo;
- O arremesso de lança (que pode ser adaptado);
- A corrida com tora (que pode ser adaptada). São alguns esportes paraolímpicos:
- Goalball,
- Voleibol sentado;
- Tênis de mesa;
- Futebol de 5 ou de 7.

Esses são apenas alguns exemplos a partir dos quais a escola pode construir seu repertório de práticas esportivas nos Anos Iniciais, contextualizando as práticas trabalhadas com as crianças, além de considerar a curiosidade das mesmas sobre as não adequadas à faixa etária, mas que estejam focalizadas pela mídia ou o jornalismo esportivo, como por exemplo, os esportes radicais.

3.9.3. Danças¹⁸

O trabalho com algumas habilidades depende de nosso conhecimento sobre aspectos do que será ensinado, embora o que estamos apresentando seja um recorte,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

entende-se que poderá contribuir para que o professor conheça e amplie seu repertório sobre a cultura Mato- Grossense. Vale enfatizar, contudo, que outros conhecimentos gerais devem ser articulados nesse momento.

Os Mato-Grossenses assumem danças como representativas da cultura local, portanto são manifestações de um povo que conta suas vivências cotidianas e/ou religiosas. Algumas danças, que podem ser contempladas na contextualização realizada pelas escolas, são:

- Cururu;
- Siriri;
- Rasqueado;
- Lambadão;
- Corussé;
- Catira;
- Dança dos Mascarados;
- Dança do chorado.

Essas e outras manifestações culturais por meio da dança devem ser valorizadas no contexto escolar, além de serem ferramentas para conectar a escola à comunidade.

¹⁸ Para maior conhecimento sobre cultura Mato-Grossense: <http://casadeguimaraes.org.br/wp-content/uploads/2018/01/LIVRO-DAN%C3%87AS-E-FESTAS-RELIGIOSAS.pdf>; sobre as danças de Mato Grosso: as obras de pesquisadores como Beleni S. Gandro, Giordanna Santos entre outros citados no material disposto no link anterior; Guimarães, Lauristela Danças e Festas Religiosas: A Cultura Popular/ [Lauristela Guimarães (org)] - Cuiabá: Primeira Página Editora, 2011.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

QUADRO 4: Habilidades do Componente Educação Física

UNIDADE S TEMÁTICA S	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ANO/FAIXA
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.	1º; 2º
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.	1º; 2º
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.	1º; 2º
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.	1º; 2º
Esportes	Esportes de marca	(EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes.	1º; 2º
	Esportes de precisão		
Esportes	Esportes de marca	(EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e a dos demais participantes.	1º; 2º
	Esportes de precisão		



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ginásticas	Ginástica geral	(EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.	1º; 2º
Ginásticas	Ginástica geral	(EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.	1º; 2º
Ginásticas	Ginástica geral	(EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.	1º; 2º
Ginásticas	Ginástica geral	(EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.	1º; 2º
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.	1º; 2º
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.	1º; 2º
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.	3º; 4º; 5º
	Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana		
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo	(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.	3º; 4º; 5º
	Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana		
Brincadeira	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo	(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos	3º; 4º; 5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

s e jogos	Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.	
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo	(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.	3º; 4º; 5º
	Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana		
Esportes	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão	(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.	3º; 4º; 5º
Esportes	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão	(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).	3º; 4º; 5º
Ginásticas	Ginástica geral	(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.	3º; 4º; 5º
Ginásticas	Ginástica geral	(EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.	3º; 4º; 5º
Danças	Danças do Brasil e do mundo	(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	3º; 4º; 5º
	Danças de matriz indígena e africana		
Danças	Danças do Brasil e do mundo	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e	3º; 4º; 5º
	Danças de matriz		



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	indígena e africana	danças de matriz indígena e africana.	
Danças	Danças do Brasil e do mundo	(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.	3º; 4º; 5º
	Danças de matriz indígena e africana		
Danças	Danças do Brasil e do mundo	(EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.	3º; 4º; 5º
	Danças de matriz indígena e africana		
Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional	(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.	3º; 4º; 5º
	Lutas de matriz indígena e africana		
Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional	(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.	3º; 4º; 5º
	Lutas de matriz indígena e africana		
Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional	(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.	3º; 4º; 5º
	Lutas de matriz indígena e africana		

4. CIÊNCIAS DA NATUREZA COMO ÁREA DO CONHECIMENTO

Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os conceitos e procedimentos da área de Ciências da Natureza contribuem para o entendimento e o questionamento dos diferentes modos de intervenção e reconhecimento do ser humano como parte integrante do Universo.

Assim, a alfabetização e letramento científico¹⁹ tornaram-se mais que uma necessidade, uma exigência, pois nos permitem ampliar a forma de ver, sentir, apreciar e fazer uso dos recursos naturais, de maneira consciente e sustentável, ao passo que nos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ajudam a estabelecer relações de harmonia entre Ciência, Sociedade e Tecnologia.

4.1. Ciências da Natureza e sua Contribuição para a Educação Integral

A BNCC orienta que o trabalho na área de Ciências da Natureza mobilize saberes, ampliando a curiosidade natural que as crianças e adolescentes trazem de suas vivências e que, ao passarem pelo Ensino Fundamental, esses saberes sejam ampliados à luz dos conhecimentos científicos e tecnológicos, sempre ancorados nos princípios da ética, da democracia, da cidadania e da sustentabilidade.

Em outras palavras, a BNCC enfatiza ainda que como educadores temos que conscientizar nossos alunos, que a única maneira de se entender o conceito de natureza na teoria educacional é por meio dela. Ou seja, tudo se passa dentro de um ambiente, e com as Unidades Temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo, trazidas pela BNCC (2017), teremos aprendizagens sobre os princípios da democracia, da cidadania, do respeito aos direitos e às diferenças, o letramento científico, o cuidado com a Terra, a sustentabilidade, hábitos alimentares dentre outros.

As unidades temáticas estão estruturadas em um conjunto de habilidades cuja complexidade cresce progressivamente ao longo dos anos. Essas habilidades mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência (BNCC, 2017, p.326).

Nesse sentido, os objetos de conhecimento vêm desmistificar uma antiga prática de que a Química e a Física sejam apresentadas ao estudante a partir do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa desconstrução passa também por outros objetos do conhecimento que, por décadas eram consolidados para esse ou aquele ano; percebe-se que estão distribuídos ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental, em três Unidades Temáticas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Essas três unidades temáticas devem ser consideradas sob a perspectiva da continuidade das aprendizagens e da integração com seus objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. Portanto, é fundamental que elas não se desenvolvam isoladamente. Essa integração se evidencia quando temas importantes como a sustentabilidade socioambiental, o ambiente, a saúde e a tecnologia são desenvolvidos nas três unidades temáticas. Por exemplo, para que o estudante compreenda saúde de forma abrangente, e não relacionada apenas ao seu próprio corpo, é necessário que ele seja estimulado a pensar em saneamento básico, geração de energia, impactos ambientais, além da ideia de que medicamentos são substâncias sintéticas que atuam no funcionamento do organismo (BNCC, 2017, p.325).

Isso muda, de certa forma, toda uma estrutura consolidada por décadas, em relação ao tratamento dispensado aos objetos do conhecimento que eram “ensinados” em Ciências. Desse modo, é imprescindível que o professor desse elemento curricular se aproprie dessa vertente, a fim de proporcionar ao estudante possibilidades de múltiplas aprendizagens. Ao desencadear o processo de ensino, o professor deve primar por metodologias tais que fomentem e facilitem o desenvolvimento das habilidades, elegendo conteúdos que melhor atendam essa demanda.

As unidades temáticas estão estruturadas em um conjunto de habilidades cuja complexidade cresce progressivamente ao longo dos anos. Essas habilidades mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência (BNCC, 2017, p.326).

Assim, o ensino deve ser baseado na construção de processos educativos sintonizados com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes somados aos desafios da sociedade contemporânea, para formar pessoas autônomas e capazes de se servirem dessas aprendizagens ao longo da vida, uma vez que o desenvolvimento das competências elencadas na Base Nacional Comum Curricular visa à formação integral e uma sociedade mais justa, solidária, democrática, inclusiva, preocupada com a qualidade de vida e o bem comum.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, os conceitos e procedimentos da área de Ciências da Natureza colaboram para a compreensão do mundo e suas transformações porque contribuem para o entendimento e o questionamento dos diferentes modos de intervenção e para o reconhecimento do ser humano como parte integrante do Universo.

Assim, a alfabetização e letramento científico²⁰ tornaram-se mais que uma necessidade, uma exigência, pois permitem ampliar a forma de ver, sentir, apreciar e fazer uso dos recursos naturais, de maneira consciente e sustentável, ao passo que nos ajudam a estabelecer relações de harmonia entre Ciência, Sociedade e Tecnologia.

Nessa perspectiva, uma educação inovadora em Ciências, contextualizada, que gere indagações e interesse pelas descobertas, que construa e ofereça respostas conceituais que contribuam para a melhoria da qualidade de vida, faz-se necessária.

Dessa maneira, torna-se latente, a percepção da importância de se dar um tratamento prático aos objetos de conhecimento da disciplina de Ciências. Esse é o desafio para a prática docente, proporcionar aos estudantes a compreensão da relevância científico-tecnológica no cotidiano e no processo de entendimento dos fenômenos naturais, por meio de atividades que privilegiam vivência e reflexões das ações diárias de forma a contextualizar os conteúdos inerentes aos eixos temáticos previstos nos PCNs para o Ensino Básico (BRASIL, 1997) e às Unidades Temáticas definidas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Assim, entendendo que não é possível mudar a natureza humana pelo fato de estar em espaços culturais diversos, é necessário ajudar os estudantes a interpretar suas realidades em diferentes contextos, primando pelo respeito às diversidades, sejam elas culturais, sociais, linguísticas ou de qualquer outra ordem.

Diante desse entendimento, o ensino de Ciências, no Ensino Fundamental, deveria ser a base para a educação científica e entendimento de mundo, com intenção não apenas de garantir que a aprendizagem tenha significado para o estudante, mas que, além disso, contribua para sua autonomia intelectual, que implique em ações ancoradas na ética, cidadania e nos princípios de sustentabilidade.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Para que isso se efetive, o cotidiano escolar não deve apresentar os objetos de conhecimento, predominantemente, por meio de aulas expositivas, pois nos parece que um caminho mais interessante (ou, ao menos alternativo), sobretudo em relação a alguns temas, deve ser a realização de experimentos que valorizem a participação ativa dos estudantes, bem como estratégias lúdicas que utilizam vídeos, *softwares*, atividades extraclasse ou outras que privilegiem o protagonismo do estudante.

O desenvolvimento da mente e do corpo ocorre de maneira integrada e não dissociada do mundo que nos rodeia, entendida nesse contexto, nossa vida recebe influências do meio onde estamos, dos alimentos que ingerimos e das mudanças sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e ambientais que ocorrem o tempo todo, até porque o ser humano não é estanque, num movimento dinâmico está em constante modificação, interação, evolução, integração, adaptação.

A partir das transformações da energia e dos materiais na vida cotidiana, da degradação ambiental e suas implicações para a manutenção da vida, aborda-se a Unidade Temática Matéria e Energia, uma vez que esses assuntos contribuem para o entendimento da organização humana e suas relações de sustentabilidade com o meio. Essa abordagem permeia o tempo presente e o passado, em diferentes contextos, além de considerar as questões éticas, valores socioambientais e ações coletivas coerentes com o bem comum.

Assim, por meio da Unidade Temática Vida e Evolução promove-se a ampliação do conhecimento acerca da diversidade da vida nos ambientes naturais ou transformados pelo ser humano, a compreensão da integridade do corpo através do tema alimentação, por exemplo, e como ela favorece ou não a saúde e as doenças, abordando o assunto com interface nos diferentes hábitos alimentares culturais, estabelecendo relações entre os processos vitais da fisiologia humana.

Por fim, por intermédio da Unidade Temática Terra e Universo é possível explorar aspectos relacionados à manutenção da vida no planeta, processos biogeoquímicos que favorecem a perpetuação das espécies, bem como a explicação de fenômenos relacionados aos astros e a influência das várias definições que ocorreram ao longo da história por diferentes povos e culturas.

O processo de globalização conferiu novas realidades à escola e à educação, na



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

acepção de instituição responsável pelo ensino formal, entendendo-a não apenas como disseminadora de informações tidas como privilegiadas. Nesse contexto, não pode ser apenas transmissora de conteúdo, teorias ou conceitos científicos, deve potencializar alternativas que privilegiam o entendimento do eu, do outro e das relações destes com o universo e suas manifestações, para que o estudante tenha condições de, a partir desses pressupostos, entender o mundo natural propondo ações que conduzam a uma qualidade de vida cada vez melhor. Para Chassot (2003), “[...] propiciar o entendimento ou a leitura dessa linguagem é fazer alfabetização científica”.

A elaboração de um documento de referência curricular não constitui tarefa fácil sobretudo, quando pensada para realidades tão distintas como as que temos no estado de Mato Grosso. Além das dimensões geográficas de grande abrangência, há que se pensar também, nas peculiaridades das redes (municipal e estadual) e (público e privado) de ensino.

Pensar no processo de ensino e aprendizagem de Ciências, voltado às exigências da sociedade contemporânea, considerando as multiplicidades culturais, linguísticas, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas e em como esses aspectos influenciam as relações humanas, torna essa tarefa ainda mais complexa.

4.2. Práticas Docentes e o Processo de Ensino e Aprendizagem das Ciências Naturais

Apoderando-se do conhecimento proporcionado pela Alfabetização e Letramento Científico, o estudante terá a capacidade de reconhecer sua participação ativa nas mudanças sociais e a incumbência de direcionar esse conhecimento através das práticas pedagógicas do dia-a-dia, para que seja desenvolvida “a capacidade de compreensão, análise, construção, associação, sequenciação, dentre outras” (BRASIL, 2015) ²¹.

As estratégias utilizadas devem ser variadas nas aulas de Ciências como experiências em sala ou em um lugar espaçoso, passeios para observação do meio ambiente, contato com objetos, animais e plantas e etc. As experimentações são feitas



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

antes do conhecimento científico para observar se o aluno tem alguma informação e que possa contribuir com a aula. Nesses momentos os alunos são parte ativa da construção do conhecimento, assim como prevê a BNCC.

Essas metodologias ativas tornam o estudo da disciplina mais interessante como dizem Megid Neto(1999) “As ações com ênfases em experiências na realidade escolar que potencializem mudanças concretas nas aulas, nos conteúdos, nas relações escolares e nas práticas docentes do processo de Ensino de Ciências Naturais e suas Tecnologias (ECN&T), já foram apontadas como uma necessidade desde 1995”.

De acordo com a BNCC (2018) a unidade temática Matéria e Energia devem ser trabalhados os seguintes objetos de conhecimentos: Características dos materiais, Propriedades e usos dos materiais Prevenção de acidentes domésticos, Produção de som, Efeitos da luz nos materiais, Saúde auditiva e visual, Misturas Transformações reversíveis e não reversíveis, Propriedades físicas dos materiais, Ciclo hidrológico, Consumo consciente e Reciclagem. Contudo, quando o professor pedagogo desenvolver a unidade temática Matéria e Energia é necessário construir com o estudante os conceitos, a partir do entendimento prévio, explorando suas características, utilizações e exemplos que façam parte da vivência do estudante, e com esses conceitos formados, ele precisa entender que a matéria pode adquirir diferentes estados físicos Assim como pode ser trabalhado a comparação de características de diferentes materiais de uso cotidiano, como parte de uma projeto um projeto de reciclagem na escola e/ou no bairro. Por exemplo, depois de explicar aos alunos que a força da água gera energia, fazer um levantamento sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre a roda-d'água e solicitar, para quem não conhece, pesquisar em casa com os pais, na internet, etc.. No dia seguinte, com essas informações e o vídeo que será assistido, proponha a construção de um modelo de roda-d'água para que possam observar como ela se movimenta.

²¹ Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização. Caderno 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Seria interessante não antecipar dados sobre como a movimentação da água aciona a roda-d'água e gera energia, pois o levantamento desse conhecimento será posterior a montagem da roda-d'água..



Fonte: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27051>>

Demonstrar através de experimentações os estados físicos da água, assim como em quadrinhos, revistas etc.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/415949715585610041/>>

Após a leitura e visualização dos quadrinhos, professores e alunos podem realizar a experiência com um copo cheio de água, cubos de gelo e um umidificador de ar. Nessa metodologia ativa o aluno participará de todo o processo. (Obs: o professor, juntamente com os alunos coloca, no dia anterior a experiência, um recipiente com água no congelador da geladeira da escola. O professor deve verificar, entre os alunos, quem tem em casa umidificador, levar para escola. Deve-se ainda, solicitar aos alunos que peguem um copo com água no bebedouro da escola no dia da experiência).

O fato de que o homem utiliza a matéria retirada do meio ambiente, através de processos científicos-tecnológicos, deve ser entendido, destacando que essa matéria pode ser desde uma simples bolsa feminina até um aparelho celular, logo ambos necessitam de um tratamento ao serem explorados e descartados. No caso do descarte, a conscientização por uma forma sustentável deve ser explorada, para que o estudante,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

como ser consciente e cidadão, entenda que suas atitudes possuem consequências não só para ele como para o meio ambiente.

Nos Anos Iniciais, depois de algumas aulas, para exemplificar o conceito de matéria, apresenta-se para os estudantes alguns objetos como: lápis, régua, copo, água e outros. Assim, temos um cenário no qual o professor irá classificar os materiais a partir das suas características semelhantes, discutir a origem, consumo e desperdício, debatendo a produção de lixo e a possibilidade de reciclagem, reutilização e redução. Essa prática pedagógica culminará na produção de uma campanha do não desperdício e uso consciente da matéria.

Durante as atividades, quando o professor abordar a Unidade Temática Terra e Universo, o estudante entenderá a escala do tempo presente na sua rotina. Isso é facilmente exemplificado quando apontamos as ações que ele realiza durante o dia, semana, mês e ano, através da sucessão da lua pelo sol. Além desses dois corpos celestes, o estudante entenderá que ao seu redor ainda existem outros astros, como os planetas.

Neste ponto, trazendo a atenção do estudante para o nosso planeta Terra, identificando suas características, como vegetação e solo, este poderá reconhecer o seu lugar no universo, no planeta, no país, no estado, na cidade e no meio em que vive, construindo a ideia de cartografia.

Nessa temática, ao trabalhar com a observação do tempo, há como opção, a sistematização de um caderno de registro, no qual, durante um mês ou bimestre, o estudante observará e registrará as características da noite, respondendo perguntas como: O céu está estrelado ou nublado? Qual é a fase da lua? A sensação é de frio ou quente? O resultado da observação das fases da lua poderá ser contextualizado com os saberes populares, que serão analisados mediante fatos científicos. Teremos aqui, a oportunidade de contribuirmos para a formação de um estudante curioso, que partirá em uma trajetória de investigação com o auxílio da tecnologia disponível, formando assim, seu caráter de pesquisador.

Para a Unidade Temática Vida e Evolução, o docente discutirá sobre as características comuns a todos os seres vivos, diferenciando-os, para assim estabelecer o conceito de respeito pelas diversidades observadas. Ao exemplificar os seres vivos,

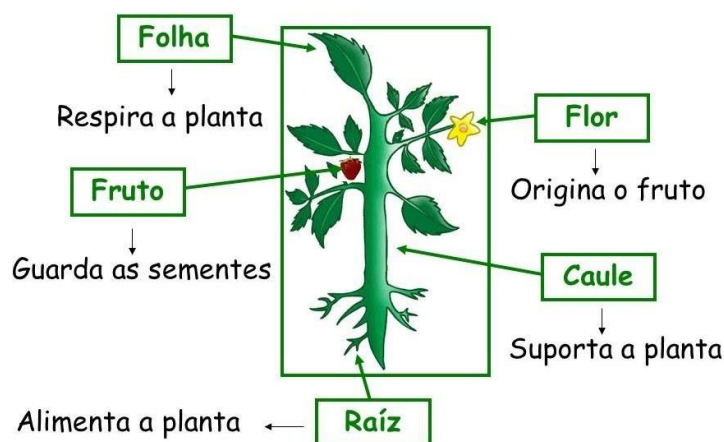


PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

provocará o estudante, para que o mesmo os agrupe, através de uma relação de suas características, descrevendo sua importância em um ecossistema. Neste momento, o estudante terá condições de se afirmar enquanto ser vivo, animal racional, dotado de características únicas, facilmente identificadas nas funções exercidas pelas diferentes partes do seu corpo, que precisam de cuidados, os quais variam desde uma boa alimentação até os procedimentos básicos de higiene.

Um experimento que aguça a curiosidade do estudante e possibilita o registro de resultados, é a construção de um terrário, assim questionará sobre as características dos seres vivos apresentadas, a importância da fotossíntese, o período de crescimento de cada parte visível das plantas e a relação delas com outros seres vivos.

Ou ainda, realizar estudos para identificar a estrutura de uma planta, logo em seguida levar os alunos para uma volta ao redor da escola para que eles apontem na árvore as partes da planta e suas características, sempre fazendo anotações no caderno.



Fonte: < <https://sites.google.com/site/aintm51/i-periodo-15-01--08-05/semana-05-16-02---20-02/ciencias-naturais?>>

Diante do exposto, identificamos que é fundamental o docente ter propriedade para explicar os conteúdos e sistematizar os mesmos. As aulas devem respeitar as distintas naturezas encontradas nos estudantes, possibilitando a consolidação de um ser independente e ativo no meio em que vive, capaz de desenvolver um processo



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

investigativo.

QUADRO 5: Habilidades de Ciências da Natureza

UNIDADE S TEMÁTICA S	OBJETOS DE CONHECIMEN TO	HABILIDADES	ANO/FAI XA
Matéria e energia	Características dos materiais	(EF01CI01) Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.	1º
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.	1º
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	(EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.	1º
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.	1º
Terra e Universo	Escalas de tempo	(EF01CI05) Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos. (EF01CI05.1MT) Identificar as estações do ano, compreendendo os fenômenos que alteram sua regularidade em Mato Grosso.	1º
Terra e Universo	Escalas de tempo	(EF01CI06) Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.	1º
Matéria e energia	Propriedades e usos dos materiais Prevenção de acidentes domésticos	(EF02CI01) Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado.	2º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Matéria e energia	Propriedades e usos dos materiais Prevenção de acidentes domésticos	(EF02CI02) Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).	2º
Matéria e energia	Propriedades e usos dos materiais Prevenção de acidentes domésticos	(EF02CI03) Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.).	2º
Vida e evolução	Seres vivos no ambiente Plantas	(EF02CI04) Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem. (EF02CI04.1MT) Descrever características de plantas e animais presentes em Mato Grosso.	2º
Vida e evolução	Seres vivos no ambiente Plantas	(EF02CI05) Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral. (EF02CI05.1MT) Identificar a relação que a comunidade estabelece com a água, prezando pela sua manutenção, sustentabilidade.	2º
Vida e evolução	Seres vivos no ambiente Plantas	(EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.	2º
Terra e Universo	Movimento aparente do Sol no céu O Sol como fonte de luz e calor	(EF02CI07) Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.	2º
Terra e Universo	Movimento aparente do Sol no céu O Sol como fonte de luz e calor	(EF02CI08) Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.). (EF02CI07.1MT) Identificar os efeitos da radiação solar para o corpo humano, principalmente em Mato Grosso.	2º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Matéria e energia	Produção de som Efeitos da luz nos materiais Saúde auditiva e visual	(EF03CI01) Produzir diferentes sons a partir da vibração de variados objetos e identificar variáveis que influem nesse fenômeno.	3º
Matéria e energia	Produção de som Efeitos da luz nos materiais Saúde auditiva e visual	(EF03CI02) Experimentar e relatar o que ocorre com a passagem da luz através de objetos transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas, água etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na intersecção com objetos opacos (paredes, pratos, pessoas e outros objetos de uso cotidiano).	3º
Matéria e energia	Produção de som Efeitos da luz nos materiais Saúde auditiva e visual	(EF03CI03) Discutir hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual considerando as condições do ambiente em termos de som e luz.	3º
Vida e evolução	Características e desenvolvimento dos animais	(EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo.	3º
Vida e evolução	Características e desenvolvimento dos animais	(EF03CI05) Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem.	3º
Vida e evolução	Características e desenvolvimento dos animais	(EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).	3º
Terra e Universo	Características da Terra Observação do céu Usos do solo	(EF03CI07) Identificar características da Terra (como seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.).	3º
Terra e Universo	Características da Terra Observação do céu Usos do solo	(EF03CI08) Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu.	3º
Terra e Universo	Características da Terra Observação do céu Usos do solo	(EF03CI09) Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.	3º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Terra e Universo	Características da Terra Observação do céu Usos do solo	(EF03CI10) Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida. (EF03CI10.1MT) Identificar os diferentes usos do solo em Mato Grosso, a agricultura local e as formas de preservação do solo.	3º
Matéria e energia	Misturas Transformações reversíveis e não reversíveis	(EF04CI01) Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição.	4º
Matéria e energia	Misturas Transformações reversíveis e não reversíveis	(EF04CI02) Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade).	4º
Matéria e energia	Misturas Transformações reversíveis e não reversíveis	(EF04CI03) Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.).	4º
Vida e evolução	Cadeias alimentares simples Microrganismos	(EF04CI04) Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos.	4º
Vida e evolução	Cadeias alimentares simples Microrganismos	(EF04CI05) Descrever e destacar semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema.	4º
Vida e evolução	Cadeias alimentares simples Microrganismos	(EF04CI06) Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo.	4º
Vida e evolução	Cadeias alimentares simples Microrganismos	(EF04CI07) Verificar a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros.	4º
Vida e evolução	Cadeias alimentares simples Microrganismos	(EF04CI08) Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças a eles associadas.	4º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Terra e Universo	Pontos cardeais Calendários, fenômenos cíclicos cultura	(EF04CI09) Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon).	4º
Terra e Universo	Pontos cardeais Calendários, fenômenos cíclicos cultura	(EF04CI10) Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por meio de uma bússola.	4º
Terra e Universo	Pontos cardeais Calendários, fenômenos cíclicos cultura	(EF04CI11) Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas.	4º
Matéria e energia	Propriedades físicas dos materiais Ciclo hidrológico Consumo consciente Reciclagem	(EF05CI01) Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciem propriedades físicas dos materiais – como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras.	5º
Matéria e energia	Propriedades físicas dos materiais Ciclo hidrológico Consumo consciente Reciclagem	(EF05CI02) Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais).	5º
Matéria e energia	Propriedades físicas dos materiais Ciclo hidrológico Consumo consciente Reciclagem	(EF05CI03) Selecionar argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico.	5º
Matéria e energia	Propriedades físicas dos materiais Ciclo hidrológico Consumo	(EF05CI04) Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos.	5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	consciente Reciclagem		
Matéria e energia	Propriedades físicas dos materiais Ciclo hidrológico Consumo consciente Reciclagem	(EF05CI05) Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.	5º
Vida e evolução	Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório	(EF05CI06) Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas.	5º
Vida e evolução	Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório	(EF05CI07) Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos.	5º
Vida e evolução	Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório	(EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo.	5º
Vida e evolução	Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório	(EF05CI09) Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.).	5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	sistemas digestório, respiratório e circulatório		
Terra e Universo	Constelações e mapas celestes Movimento de rotação da Terra Periodicidade das fases da Lua Instrumentos óticos	(EF05CI10) Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos (como mapas celestes e aplicativos digitais, entre outros), e os períodos do ano em que elas são visíveis no início da noite.	5º
Terra e Universo	Constelações e mapas celestes Movimento de rotação da Terra Periodicidade das fases da Lua Instrumentos óticos	(EF05CI11) Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra.	5º
Terra e Universo	Constelações e mapas celestes Movimento de rotação da Terra Periodicidade das fases da Lua Instrumentos óticos	(EF05CI12) Concluir sobre a periodicidade das fases da Lua, com base na observação e no registro das formas aparentes da Lua no céu ao longo de, pelo menos, dois meses.	5º
Terra e Universo	Constelações e mapas celestes Movimento de rotação da Terra Periodicidade das fases da Lua Instrumentos	(EF05CI13) Projetar e construir dispositivos para observação à distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos.	5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	óticos		

5. CIÊNCIAS HUMANAS COMO ÁREA DE CONHECIMENTO

Nos anos iniciais do ensino fundamental, é essencial o trabalho com os componentes curriculares da área das ciências humanas, pois eles proporcionam ao aluno, através de seus conteúdos uma formação de pensamento transformador, fazendo com que se perceba como sujeito histórico tendo em mente que tudo que o cerca faz parte desse processo histórico.

Embora o tempo, o espaço e o movimento sejam categorias básicas na área de Ciências Humanas, não se pode deixar de valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos. O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem. (BRASIL, 2017, p. 353-354)

As ciências humanas possuem um papel fundamental para a formação de um cidadão consciente, capaz de compreender as relações sociais e seu papel na sociedade, pois na visão freiriana, a escola é mediadora de conhecimento, porém, o seu papel não é somente ensinar, é necessário inovar, propor oportunidades aos alunos de desenvolver um senso crítico para relacionar com a sociedade.

[...] com vistas ao documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que traz em sua organização os componentes: História e Geografia. Porém, o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso com sua autonomia, de acordo com as Orientações Curriculares do



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Estado de Mato Grosso já vem trabalhando o Ensino Religioso como componente curricular na Área de Ciências Humanas. (MATO GROSSO, 2018, p. 102).

Dessa forma, o presente documento também traz o componente curricular Ensino Religioso dentro da área das Ciências Humanas.

Enfim, compreendemos que cabe, também à Área de Ciências Humanas, um olhar sensível para a formação de estudantes intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico, culturais e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista.

Desta forma, a citada área também trabalha com competências, habilidades e objetos de conhecimento que possibilitam o processo de formação integral do estudante.

Logo abaixo estão as competências específicas da Área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental:

- I.** Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
- II.** Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
- III.** Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
- IV.** Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

V. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.

VI. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

VII. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Os conhecimentos dos componentes curriculares de História e Geografia permitem ao aluno problematizar o que está ocorrendo no seu entorno, realizando uma prática que ultrapasse a mera transmissão do conhecimento linear que gera o imobilismo, e oportunize aos alunos ações mais dinâmicas e concretas, buscando uma transformação para uma sociedade em que exista equidade socioeconômica. Neste sentido a BNCC (2017) enfatiza a junção dos componentes a serem trabalhados de maneira interdisciplinar.

A interdisciplinaridade entre a História e a Geografia é estabelecida, para além do próprio conceito de “espaço”, através de outras noções como “território”, “região”, e é sobre eles que passaremos a refletir nas próximas linhas. Em uma de suas instâncias mais primárias, o espaço pode ser abordado como uma área indeterminada que existe previamente na materialidade física (e, neste caso, ainda não estaremos considerando as noções de ‘espaço social’, de ‘espaço imaginário’ e de ‘espaço literário’ que já foram mencionadas). Foi a partir desta noção fundadora que, na Geografia tradicional, começaram a emergir outras categorias como a de “paisagem”, de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

“território” e de “Região” – noções de que logo os historiadores começariam a se apropriar para seus próprios fins. (BARROS, 2010, p.3)

Por esse trabalho ser destinado à construção de conhecimento das crianças, faz-se necessário, enquanto recurso didático, um trabalho diferenciado, a partir de uma abordagem que contemple a ludicidade nas trocas e acolhida dos saberes que as crianças possuem sobre o espaço físico e simbólico, bem como sobre o tempo. Ou seja, pode ser trabalhado, interdisciplinarmente, o surgimento do bairro, da cidade, qual a política que rege o município, entrevistas com o morador mais velho do bairro, uma visita aos órgãos públicos. Nessa perspectiva haverá um estudo do espaço, tempo, lugar e território.

Compreendendo que nos Anos Iniciais a realização do ensino de História e Geografia é realizado pelo Pedagogo, quase sempre, e pelo Licenciado em História e em Geografia às vezes, a BNCC pode constituir em importante instrumento para a organização, sistematização e garantia das competências em Ciências Humanas.

5.1. Geografia

Nos Anos Iniciais, o ensino de Geografia possui alguns desafios, dentre eles é possível destacar a noção de alfabetização cartográfica que deve orientar o trabalho do professor unidocente. Além disso, alguns eixos também podem ser contemplados de forma a contribuir para que a criança compreenda as informações relativas à sua maneira de estar no mundo e de interagir com ele. No que se referem aos eixos, a partir do referido autor, são focalizados: a organização dos espaços ao longo do tempo; a produção e comunicação; identidade e diversidade e a cartografia e leitura de documentos.

A organização dos espaços ao longo do tempo pode ser contemplada tanto pelo ensino da Geografia, quanto pela História, uma vez que tal eixo tende a contribuir para a construção de conhecimentos acerca da organização temporal dos espaços. Nesse sentido, as crianças aprendem a investigar os traços do passado nos objetos pessoais e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

de uso coletivo, interpretando e outros vestígios em seu cotidiano atribuindo sentido à forma de viver de seu grupo social

A Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais deve considerar o que os estudantes já aprenderam, procurando contemplar as competências a seguir:

- I.** Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas;
- II.** Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história;
- III.** Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem;
- IV.** Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas;
- V.** Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico- científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia;
- VI.** Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza;
- VII.** Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

A criança ao chegar aos Anos Iniciais traz uma bagagem de aprendizados construídos a partir de suas relações com o espaço social no qual está inserida, sendo ele composto da instituição escolar ou não. Inicialmente, os temas abordados devem constituir a realidade social concreta, referentes a situações de convivência e participação social, relacionadas aos costumes próprios da comunidade.

Em seu cotidiano, por exemplo, elas desenham familiares, enumeram relações de parentesco, reconhecem-se em fotos (classificando-as como antigas ou recentes), guardam datas e fatos, sabem a hora de dormir, de ir para a escola, negociam horários, fazem relatos orais, revisitam o passado por meio de jogos, cantigas e brincadeiras ensinadas pelos mais velhos, posicionam-se criticamente sobre determinadas situações, e tantos outros (BNCC, p. 365).

O conceito de lugar está dialeticamente relacionado à percepção e à composição da paisagem no espaço geográfico.

A categoria *lugar* traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos, que são racionais e objetivos: uma praça onde se brinca, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina de onde se avista a cidade... (O.C. Ciências Humanas p. 13).

Partindo das atividades de trabalho e lazer, o estudo da Geografia permite conferir sentido às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais e, desses, com a natureza. Na faixa etária dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é essencial o desenvolvimento da aptidão de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e de diversas representações, de tal modo que os estudantes desenvolvem a percepção e o domínio do espaço.

Os conhecimentos geográficos devem ser constituídos em diversas escalas: regional, nacional e global, proporcionando a concepção ampla e crítica referente a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

realidade, oportunizando a construção de noção de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais.

Esses espaços devem ser enfocados de modo que o estudante perceba a si e a sua família na dinâmica dos múltiplos modos de vida dos grupos sociais: moradores das periferias e dos condomínios de luxo; latifundiários e assalariados do meio rural, quilombolas, indígenas e populações ribeirinhas, entre outros. A análise da temática deve focar as dinâmicas das transformações caracterizadas pelas interações de fatores naturais, históricos, sócias, econômicos e políticos e seus impactos positivos e/ou negativos no meio ambiente. (O.C. Ciências Humanas p. 23).

QUADRO 6: Habilidades do Componente Geografia

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ANO/FAIXA
O sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.	1º
O sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	(EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.	1º
O sujeito e seu lugar no mundo	Situações de convívio em diferentes lugares	(EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.	1º
O sujeito e seu lugar no mundo	Situações de convívio em diferentes lugares	(EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).	1º
Conexões e escalas	Ciclos naturais e a vida cotidiana	(EF01GE05) Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.	1º
Mundo do trabalho	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	(EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas,	1º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

		mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.	
Mundo do trabalho	Diferentes tipos de trabalho existentes no seudia a dia	(EF01GE07) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.	1º
Formas de representação o e pensamento espacial	Pontos de referência	(EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.	1º
Formas de representação o e pensamento espacial	Pontos de referência	(EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.	1º
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Condições de vida nos lugares de vivência	(EF01GE10) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.).	1º
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Condições de vida nos lugares de vivência	(EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.	1º
O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	(EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive.	2º
O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.	2º
O sujeito e seu lugar no mundo	Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação	(EF02GE03) Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável.	2º
Conexões e escalas	Experiências da comunidade no tempo e no espaço	(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.	2º
Conexões e escalas	Mudanças e permanências	(EF02GE05) Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.	2º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Mundo do trabalho	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes	(EF02GE06) Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono etc.).	2º
Mundo do trabalho	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes	(EF02GE07) Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais.	2º
Formas de representação e pensamento espacial	Localização, orientação e representação espacial	(EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.	2º
Formas de representação e pensamento espacial	Localização, orientação e representação espacial	(EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).	2º
Formas de representação e pensamento espacial	Localização, orientação e representação espacial	(EF02GE10) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola.	2º
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade	(EF02GE11) Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo.	2º
O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.	3º
O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.	3º
O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.	3º
Conexões e escalas	Paisagens naturais e antrópicas em transformação	(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.	3º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Mundo do trabalho	Matéria-prima e indústria	(EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.	3º
Formas de representação e pensamento espacial	Representação cartográfica	(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.	3º
Formas de representação e pensamento espacial	Representação cartográfica	(EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.	3º
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Produção, circulação e consumo	(EF03GE08) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.	3º
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Impactos das atividades humanas	(EF03GE09) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos.	3º
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Impactos das atividades humanas	(EF03GE10) Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável.	3º
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Impactos das atividades humanas	(EF03GE11) Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.	3º
O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.	4º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O sujeito e seu lugar no mundo	Processos migratórios no Brasil	(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	4º
O sujeito e seu lugar no mundo	Instâncias do poder público e canais de participação social	(EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.	4º
Conexões e escalas	Relação campo e cidade	(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.	4º
Conexões e escalas	Unidades político-administrativas do Brasil	(EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.	4º
Conexões e escalas	Territórios étnico-culturais	(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos,	4º
		reconhece a legitimidade da demarcação desses territórios.	
Mundo do trabalho	Trabalho no campo e na cidade	(EF04GE07) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.	4º
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo	(EF04GE08) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.	4º
Formas de representação e o pensamento espacial	Sistema de orientação	(EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.	4º
Formas de representação e o pensamento espacial	Elementos constitutivos dos mapas	(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.	4º
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Conservação e degradação da natureza	(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.	4º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O sujeito e seu lugar no mundo	Dinâmica populacional	(EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.	5º
O sujeito e seu lugar no mundo	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.	5º
Conexões e escalas	Território, redes e urbanização	(EF05GE03) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.	5º
Conexões e escalas	Território, redes e urbanização	(EF05GE04) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.	5º
Mundo do trabalho	Trabalho e inovação tecnológica	(EF05GE05) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços.	5º
Mundo do trabalho	Trabalho e inovação tecnológica	(EF05GE06) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação.	5º
Mundo do trabalho	Trabalho e inovação tecnológica	(EF05GE07) Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações.	5º
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas e imagens de satélite	(EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.	5º
Formas de representação e pensamento espacial	Representação das cidades e do espaço urbano	(EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.	5º
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Qualidade ambiental	(EF05GE10) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.).	5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diferentes tipos de poluição	(EF05GE11) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.	5º
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Gestão pública da qualidade de vida	(EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.	5º

5.2. História

Entre os principais documentos legais que orientam a prática escolar, fundamentamos nos seguintes documentos: Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de 1997, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, entre outros que tratam do componente curricular de História.

Essas leituras nos possibilitam observar o ensino e aprendizagem da História sob um novo enfoque: um ensino que possibilita ao aluno a compreensão do modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade ou não, no presente e no passado, a partir de processos de comparação, interpretação, contextualização e análise. Nada comparável com as práticas do modelo tradicional que se caracterizava pela observação e memorização de informações isoladas do passado.

Essa nova abordagem sobre o ensino de História, concebe o aluno como um ser histórico, partindo de sua realidade para ensinar história. Isto é, tomar consciência de sua identidade, a fim de que possa ultrapassar do âmbito individual do aluno para coletivo, e torná-lo capaz de reconhecer-se como um ser humano dentro de um sistema de relações construídas ao longo do tempo.

Nesse sentido, também “identificar e problematizar as desigualdades sociais existentes, desconstruir atitudes ou ideias preconceituosas e discriminatórias e agir,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

enquanto sujeito histórico, para a manutenção ou transformação social e pessoal”. (Orientações Curriculares Estaduais da área de Ciências Humanas, 2012, p 12).

Em Mato Grosso, os espaços no campo e urbano devem ser compreendidos a partir de suas interações com o país e o mundo, com dimensões sociais, culturais e ambientais, com uma crescente diversificação de atividades agrícolas e não agrícolas, como a prestação de serviços, o comércio e a indústria. (DRC/MT, 2018).

Esses espaços devem ser enfocados de modo que o estudante perceba a si e a sua família na dinâmica dos múltiplos modos de vida dos grupos sociais: moradores das periferias e dos condomínios de luxo; latifundiários e assalariados do meio rural, quilombola, indígenas e populações ribeirinhas, entre outros. A análise da temática deve focar as dinâmicas das transformações caracterizadas pelas interações de fatores naturais, históricos, sociais, econômicos e políticos e seus impactos positivos e/ou negativos no meio ambiente (O.C. CIÊNCIAS HUMANAS p. 23).

Para ensino de História, não se deve ter como apreensão do conteúdo somente a capacidade de dominar informações, conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade de fazer comparações com outras épocas, períodos usando novos dados, como tabelas, imagens, mapas e interpretações de texto.

As propostas curriculares passaram a ser influenciadas pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever no ensino fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional. A história chamada “tradicional” sofreu diferentes contestações. Suas vertentes historiográficas de apoio, quer sejam o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtoras de grandes sínteses, constituidoras de macroobjetos, estruturas ou modos de produção, foram colocadas sob suspeição (BRASIL, 1997, p. 24).

As propostas para o ensino de História estão presentes em todos os níveis de ensino e, juntamente com a Geografia, formam a base do conhecimento das ciências humanas. Ao se aprofundar aos estudos de vários grupos sociais, culturas e povos, a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

História ensinada pode contribuir para que se pense o desenvolvimento social com respeito à diversidade e as especificidades de cada povo.

5.2.1. Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental

- I.** Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo;
- II.** Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica;
- III.** Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito;
- IV.** Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
- V.** Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

solidariedade com as diferentes populações;

VI. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica;

VII. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

QUADRO 7: Habilidades do Componente História

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ANO/FAIXA
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)	(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.	1º
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.	1º
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade	(EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.	1º
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	A escola e a diversidade do grupo social envolvido	(EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.	1º
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial	(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.	1º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	A vida em família: diferentes configurações e vínculos	(EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços.	1º
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	A vida em família: diferentes configurações e vínculos	(EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.	1º
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade	(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.	1º
A comunidade e seus registros	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas	(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.	2º
A comunidade e seus registros	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas	(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.	2º
A comunidade e seus registros	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas	(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.	2º
A comunidade e seus registros	A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço	(EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.	2º
A comunidade e seus registros	Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)	(EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado.	2º
A comunidade e seus registros	O tempo como medida	(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).	2º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A comunidade e seus registros	O tempo como medida	(EF02HI07) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.	2º
As formas de registrar as experiências da comunidade	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais	(EF02HI08) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes.	2º
As formas de registrar as experiências da comunidade	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais	(EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.	2º
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	A sobrevivência e a relação com a natureza	(EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância.	2º
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	A sobrevivência e a relação com a natureza	(EF02HI11) Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.	2º
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.	3º
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.	3º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.	3º
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive	(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.	3º
O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)	(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.	3º
O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)	(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.	3º
O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população	(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.	3º
O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças	(EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.	3º
A noção de espaço público e privado	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental	(EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.	3º
A noção de espaço público e privado	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental	(EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.	3º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A noção de espaço público e privado	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer	(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.	3º
A noção de espaço público e privado	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer	(EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.	3º
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.	4º
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras	(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).	4º
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais	(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.	4º
Circulação de pessoas, produtos e culturas	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural	(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.	4º
Circulação de pessoas, produtos e culturas	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural	(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.	4º
Circulação de pessoas, produtos e culturas	A invenção do comércio e a circulação de produtos	(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de	4º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

		adaptação ou marginalização.	
Circulação de pessoas, produtos e culturas	As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural	(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial. (EF04HI07) Identificar na história de Mato Grosso os principais caminhos terrestres e fluviais utilizados para a dinâmica da vida comercial. (EF04HI07.1 Cáceres) Identificar na história de Cáceres os principais caminhos terrestres e fluviais utilizados para a dinâmica da vida comercial.	4º
Circulação de pessoas, produtos e culturas	O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais	(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultural, oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.	4º
As questões históricas relativas às migrações	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.	4º
As questões históricas relativas às migrações	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. (EF04HI10.1MT) Analisar diferentes fluxos populacionais em Mato Grosso e suas contribuições para a formação da sociedade Mato-Grossense. (EF04HI10.2 Cáceres) Analisar diferentes fluxos populacionais em Cáceres e suas contribuições para a formação da sociedade	4º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

		Cacerense.	
As questões históricas relativas às migrações	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960	(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).	4º
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. (EF05HI01.1MT) Identificar os processos de formação da cultura em Mato Grosso. (EF05HI01.2 Cáceres) Identificar os processos de formação da cultura Cacerense.	5º
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	As formas de organização social e política: a noção de Estado	(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.	5º
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos	(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.	5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

social			
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.	5º
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.	5º
Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.	5º
Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias	(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.	5º
Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias	(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.	5º
Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias	(EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.	5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Registros da história: linguagens e culturas	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo. (EF05HI10.1MT) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais em Mato Grosso, diferenciando patrimônio cultural e patrimônio histórico. (EF05HI10.2Cáceres) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais em Cáceres, diferenciando patrimônio cultural e patrimônio histórico.	5º

5.2.2. Articulando Espaço, História e o Sagrado em Mato Grosso

O Estado de Mato Grosso conta com a mesma composição já conhecida sobre o povo brasileiro em que se fazem presentes três povos: indígenas, negros, brancos. Para falarmos destes povos, é preciso compreender a noção de territorialidade, de tradição e formas de lidar com o sagrado²³.

O território é um espaço demarcado culturalmente e como diz Machado (2008): “Um espaço como território é a concretização da fusão entre a natureza e a cultura, sendo a sociedade a guardiã dos conhecimentos acerca desse espaço, que são transmitidos a sucessivas gerações”.

5.2.3. O que é Patrimônio Cultural Material ou Patrimônio Histórico?

O patrimônio cultural deve ser entendido como o testemunho da história, o que restou de nossos ascendentes e, sobretudo, que o mesmo nos leva a compreender a relação entre esses testemunhos, o valor simbólico e o contexto histórico em que foram criados⁸, pois de acordo com Dias (2006, p. 68), “Patrimônio Cultural Imaterial:



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

conhecimentos transmitidos, como as tradições orais, a língua, a música, as danças, o teatro, os costumes, as festas, as crenças, o conhecimento, os ofícios e técnicas antigas, a medicina tradicional, a herança histórica, entre outros”.

O Patrimônio Cultural Material podem ser bens móveis, como objetos artísticos, vestimentas, obras de arte, ou bens imóveis, como edificações e sítios arqueológicos.

O Estado de Mato Grosso apresenta um patrimônio histórico rico e, embora atualmente tenha recebido maior atenção das autoridades, ainda carece de cuidados, tanto por parte das autoridades, quanto por parte da população. Aqui e em outros locais do país, vê-se a urgência em restaurar alguns patrimônios culturais, isso ocorre principalmente pela história que essas construções carregam. Portanto, é preciso considerar que elas contam muito sobre nossa História e identidade e religiosidade.

A cidade de Cáceres-MT, por exemplo, possui um conjunto urbanístico e paisagístico que foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), em 2010. E, além de seu centro histórico, Cáceres possui outros patrimônios tais como: fazendas e usinas, com destaque para as imponentes construções como as da Fazenda Descalvados, com capela, casa grande, alojamento de operários e galpões industriais, que ainda são utilizadas pelo ecoturismo⁹, o Marco do Jauru, a Catedral de São Luís e também, a pré- história da cidade, considerando que fora constituída por dezenas de nações indígenas e milhares de habitantes, confirmada pelas pesquisas arqueológicas mais recentes. (IPHAN).

5.3. Ensino Religioso

A implementação do Ensino Religioso como Componente Curricular no âmbito educacional ainda é uma dificuldade nas unidades de Educação Básica por todo Brasil. Na perspectiva da formação plena do cidadão, e a imensa diversidade religiosa na qual todas as crenças e expressões religiosas devem ser conceituadas e respeitadas, que o Art. 33 da LDB nº 9.394/1996, alterado pela Lei nº 9.475/1997, legisla que:

[...] o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado, o respeito à diversidade cultural religiosa, do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1996).

Assim como na BNCC (2017, p. 438)

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.

Considerando os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos:

- Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BNCC, 2017).

⁸ Ver mais em <<https://cacerespatrimonio.blogspot.com/search/label/PATRIM%C3%94NIO>>

⁹ Ver mais em <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1473/>>



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O Ensino Religioso se constrói como componente curricular, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades, proporcionando aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam ao acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Ou seja, a BNCC busca uma consolidação de uma proposta de Ensino Religioso alicerçada na perspectiva integral e cidadã, pois de acordo com Fernandes (2000, p.70)

O ensino religioso alicerça-se nos princípios da cidadania, do entendimento do outro enquanto outro, de formação integral do educando. Pois, ainda que muitas pessoas neguem ser religiosas, é um dado histórico, toda pessoa é preparada pra ser religiosa, do mesmo modo que é preparada pra falar determinada língua, gostar disto ou daquilo, comer, vestir-se de uma forma, acreditar ou não, pois o ser religioso é um dado antropológico, cultural. No substrato de cada cultura sempre está presente o religioso.

Considerando esses pressupostos e, em articulação com as competências gerais da BNCC, o Ensino Religioso deve garantir aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências específicas:

- I.** Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos;
- II.** Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios;
- III.** Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida;
- IV.** Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver;
- V.** Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente;
- VI.** Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

Portanto, o ensino e aprendizagem do Ensino Religioso deverão ter como referência os seguintes princípios: a pesquisa, pois permite a consciência política e histórica; o diálogo, porque as ações educativas subsidiam a argumentação, a alteridade e o respeito ao fenômeno religioso, em detrimento das práticas confessionais ou interconfessionais. (MATO GROSSO, 2018, p. 120).

5.3.1. Possibilidades para o Ensino Religioso

O artigo 33 da LDB 9394/96 provoca bem mais do que a inclusão do Ensino Religioso como Componente Curricular, laico, pois exige que se repensem relações sociais, os caminhos pedagógicos, os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para aprendizagem, os objetivos tácitos e explícitos em relação ao proselitismo.

Como possibilidades de organização metodológica, o trabalho com Pedagogia de Projeto e Sequência Didática é relevante, uma vez que contribui para desenvolver ações pedagógicas que propiciem ao estudante ser protagonista, a investigar, a refletir sobre as situações problemas identificados, permite a autonomia, a elaborar estratégias para soluções dos problemas.

De acordo com Moura e Barbosa (2006, p. 12) os projetos se estabelecem quando:

São projetos desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina (s), no contexto escolar, sob a orientação do professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Esses projetos são conduzidos de acordo com uma metodologia denominada Metodologia de Projetos, ou Pedagogia de Projetos. [...] os projetos de trabalho são executados pelos alunos sob a orientação do professor visando a aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores.

Ou seja, os estudantes são participantes do desdobrar do projeto, envolvidos no



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

problema, sendo também responsabilizados pelo estudar, investigar, registrar e avaliar, isto é, protagonista da construção do próprio conhecimento, tomando decisões e elaborando opiniões.

A Sequência Didática, alternativa metodológica, “[...] é um conjunto de atividades ordenadas e estruturadas para realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos para tanto pelos professores como pelos alunos [...]” (ZABALLA, 1998, p. 18)

Constituída por quatro etapas, sendo elas: apresentação da situação; produção inicial; organização e sistematização dos conhecimentos – módulos e produção final. Contudo, uma sequência didática deve ter um caráter flexível, de modo a possibilitar outras situações que venham a ser incorporadas ao longo do processo. Além disso, esse trabalho deve proporcionar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade entre todos os componentes curriculares.

5.3.2. A Organização dos Objetos de Conhecimento

A organização dos objetos de conhecimento, neste documento, parte do conhecimento da identidade, do ser humano físico, com sentimento e emoções, que interage e integra em diversos grupos, espaços e tempo; que possui semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós; que tem uma vida rica em experiências religiosas e que estas experiências são o elo entre o imanente (corpo-matéria) e o transcendente (o sagrado, o metafísico).

Desse modo, pretende-se evitar a redução dos objetos de conhecimento do Componente Curricular às manifestações religiosas hegemônicas, que historicamente têm ocupado um grande espaço nas aulas de Ensino Religioso e pouco tem acrescentado ao processo de formação integral dos educandos, ou seja, no alargamento de sua compreensão e do seu conhecimento a respeito da diversidade religiosa e dos múltiplos significados do sagrado.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

QUADRO 8: Habilidade do Componente Ensino Religioso

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ANO/FAIXA
Identities and alteridades	O eu, o outro e o nós	(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.	1º
Identities and alteridades	O eu, o outro e o nós	(EF01ER02) Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.	1º
Identities and alteridades	Imanência e transcendência	(EF01ER03) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um.	1º
Identities and alteridades	Imanência e transcendência	(EF01ER04) Valorizar a diversidade de formas de vida.	1º
Manifestações religiosas	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes	(EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um.	1º
Manifestações religiosas	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes	(EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.	1º
Identities and alteridades	O eu, a família e o ambiente de convivência	(EF02ER01) Reconhecer os diferentes espaços de convivência.	2º
Identities and alteridades	O eu, a família e o ambiente de convivência	(EF02ER02) Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.	2º
Identities and alteridades	Memórias e símbolos	(EF02ER03) Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...).	2º
Identities and alteridades	Memórias e símbolos	(EF02ER04) Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência.	2º
Identities and alteridades	Símbolos religiosos	(EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas. (EF02ER05.1MT) Identificar, distinguir e	2º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

		respeitar o que é sagrado para diferentes manifestações e tradições religiosas em Mato Grosso.	
Manifestações religiosas	Alimentos sagrados	(EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.	2º
Manifestações religiosas	Alimentos sagrados	(EF02ER07) Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.	2º
Identities and alteridades	Espaços e territórios religiosos	(EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos.	3º
Identities and alteridades	Espaços e territórios religiosos	(EF03ER02) Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.	3º
Manifestações religiosas	Práticas celebrativas	(EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas.	3º
Manifestações religiosas	Práticas celebrativas	(EF03ER04) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.	3º
Manifestações religiosas	Indumentárias religiosas	(EF03ER05) Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas.	3º
Manifestações religiosas	Indumentárias religiosas	(EF03ER06) Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas.	3º
Manifestações religiosas	Ritos religiosos	(EF04ER01) Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário.	4º
Manifestações religiosas	Ritos religiosos	(EF04ER02) Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas.	4º
Manifestações religiosas	Ritos religiosos	(EF04ER03) Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte).	4º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Manifestações religiosas	Ritos religiosos	(EF04ER04) Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas.	4º
Manifestações religiosas	Representações religiosas na arte	(EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.	4º
Crenças religiosas e filosofias de vida	Ideia(s) de divindade(s)	(EF04ER06) Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário.	4º
Crenças religiosas e filosofias de vida	Ideia(s) de divindade(s)	(EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.	4º
Crenças religiosas e filosofias de vida	Narrativas religiosas	(EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.	5º
Crenças religiosas e filosofias de vida	Mitos nas tradições religiosas	(EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas.	5º
Crenças religiosas e filosofias de vida	Mitos nas tradições religiosas	(EF05ER03) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).	5º
Crenças religiosas e filosofias de vida	Ancestralidade e tradição oral	(EF05ER04) Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos.	5º
Crenças religiosas e filosofias de vida	Ancestralidade e tradição oral	(EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.	5º
Crenças religiosas e filosofias de vida	Ancestralidade e tradição oral	(EF05ER06) Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral.	5º



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Crenças religiosas e filosofias de vida	Ancestralidade e tradição oral	(EF05ER07) Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.	5º

6. A TRANSIÇÃO PARA OS ANOS FINAIS

A transição entre os Anos Iniciais e Anos Finais é considerada como de grande relevância pelos debates em educação atuais, principalmente a partir da BNCC (2017). Isso pois, verifica-se no contexto nacional uma significativa discrepância entre a proficiência apresentada pelos Anos Iniciais e Finais, algo que se intensifica quando são observados os resultados do Ensino Médio. Tal diferença entre os resultados alcançados implica na progressão da aprendizagem dos estudantes, o que repercute em alguns casos na evasão escolar.

Segundo Scandelari 2008, o número de evasão e repetência é agravado devido à descontinuidade entre esses anos, cuja transição é caracterizada por uma ruptura e descontinuidade.

Nesse sentido, se mostra importante tanto a observação das aprendizagens que necessitam ser consolidadas até a finalização dos Anos Iniciais, como aquelas que se caracterizam como balizadoras para o início dos Anos Finais.

Diante do exposto, ao longo do processo de escolarização, os estudantes passam por diversos momentos de transição, que merecem trabalho pedagógico sistemático por parte de todos os educadores, a saber:

- da convivência exclusiva com a família, para o espaço compartilhado das Creches, destas para a Pré-escola, saindo do regime integral para o parcial; da Pré-escola para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; dos Anos Iniciais para os Finais.

Todos esses períodos requerem preparação das Creches, Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas, a fim de que o processo de inserção da criança considere as especificidades da faixa etária, promova a ampliação gradativa da autonomia e a construção das aprendizagens necessárias ao exercício pleno da cidadania.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Nesse contexto, torna-se essencial destacar, brevemente, alguns aspectos sobre a transição dos Anos Iniciais para os Finais do Ensino Fundamental, passagem crucial para muitas crianças, com mudanças significativas, tais como expostas no quadro a seguir:

6.1. Aspectos Relacionados à Transição entre Anos Iniciais e Anos Finais

QUADRO 9: Aspectos Relacionados à Transição entre Anos Iniciais e Anos Finais

ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
Componentes curriculares organizados de modo interdisciplinar, trabalhados por professor unidocente	Diversidade maior de disciplinas e de professores(pluridocência)
Tempo pedagógico mais flexível	Tempo pedagógico preestabelecido (redução do tempo de cada professor em sala de aula)
Afetividade maior na relação professor/aluno, com criação de vínculo e atenção particularizada.	Diminuição de vínculos afetivos, uma vez que o professor possui um número maior de estudantes/turmas e tem um tempo reduzido para se dedicar a cada uma, aspecto que pode gerar indisciplina. É importante parabenizar os estudantes, se interessar pelas vivências deles, para criar vínculos. Devemos lembrar que Wallon (2010) entende a afetividade com algo vital e imbricado ao processo de cognição.
Há orientação sobre a organização do material, os professores verificam se as tarefas de casa foram realizadas, etc.	Há uma exigência maior de autonomia exigem que este aluno administre o próprio processo de aprendizagem.
Organização do processo de aprendizagem com um único contrato didático, uma vez que o professor é unidocente	Contratos didáticos e metodologias distintas de professores para professor, fazendo com que os estudantes se sintam inseguros quanto aos procedimentos a serem adotados em sala de aula (em outras palavras: cada professor “pede uma coisa” diferente).

Dentre os aspectos destacados, é bastante preocupante o fato de o tempo das aulas ser fracionado em uma média de 45 a 60 minutos; a dificuldade dos estudantes em



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

associar o professor à disciplina por ele ministrada; a sobrecarga de atividades/tarefas estabelecidas pelos diferentes professores para serem resolvidas, enquanto fatores que causam insegurança e medo de não conseguir atender a todas as demandas do citado 6º ano.

Até os pais, geralmente, passam a agir como se pré-adolescentes não necessitassem mais de acompanhamento, como se já tivessem toda a maturidade para “gerenciar” o próprio processo de aprendizagem. Nesse contexto:

A professora facilita o acesso ao conteúdo, exige que o aluno compreenda o que está sendo discutido ou estimula a criação, porém não age como a cuidadora do processo. [o que precisa ser repensado]. A principal responsabilidade do grupo de professores é com o ensino. [Como se a aprendizagem, não fizesse parte deste processo]. O aluno já deve possuir uma forma de estudar que permita a aprendizagem (com ou sem o auxílio dos pais). (PRATI; EIZIRIK, 2006, p.297)

Contudo, entre o que os professores do 6º ano esperam de comportamentos adotados pelos estudantes e o que ocorre, há uma sensível diferença, visto que estes podem entender que a partir desse ano de escolarização, eles podem “fazer apenas atividades que julgarem interessantes”, perdendo o ânimo para se envolverem com as práticas escolares.

No cerne destas questões, pode-se inferir que também há uma lacuna na formação dos professores quanto ao conhecimento sobre a mudança de fase da Infância para a Pré-adolescência; sobre o processo desenvolvimento/ aprendizagem dos pré-adolescentes; das especificidades da Infância e da Pré-adolescência contemporâneas em tempos de cultura digital, etc.

Portanto, essa demanda formativa deve ser pautar as políticas de formação, como forma de assegurar a utilização de metodologias adequadas aos egressos dos Anos Iniciais e diminuir a dificuldade de aprendizagem e a retenção escolar nas turmas de 6º ano. Embora o Ensino Fundamental seja uma etapa que compreende do 1º ao 9º ano, as pesquisas acerca da transição entre os Anos Iniciais e Finais demonstram que sempre houve uma ruptura no processo de escolarização entre o 5º e o 6º ano e que, apenas



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

exigir dos estudantes que assumam “comportamentos mais maduros” não tem servido como solução para a complexa problemática vivenciada nas escolas.

Na busca de soluções para esses conflitos, necessário se faz que as equipes gestoras das escolas considerem, em seu Projeto Político Pedagógico, ações voltadas para esse período de inserção, adotando medidas de intervenção educativa em seu Projeto Político Pedagógico, de modo a mobilizar todos os profissionais da escola na escuta qualitativa das inseguranças e anseios desses estudantes, no acolhimento necessário para a superação de possíveis práticas de exclusão e/ou indiferença aos conflitos vivenciados pelos mesmos.

O desafio de encontrar possibilidades mais efetivas que fortaleçam o protagonismo dos estudantes, a fim de que estes se sintam sujeitos do próprio processo de construção do conhecimento, em relações de parceria com os professores é algo que deve estar na pauta das equipes gestoras das escolas, Secretaria de Educação e instituições formadoras dos cursos de licenciatura, tanto para a formação inicial com a continuada, uma vez que implica também e, principalmente, em mudanças na organização dos planos de aula, nas metodologias utilizadas e procedimentos de avaliação, de modo a considerar a complexidade dos diferentes processos que constituem o desenvolvimento humano e a formação integral dos estudantes.

No bojo das reflexões aqui tecidas, o conselho do poeta, Manoel de Barros (2010, p. 302) é bastante pertinente, quando revemos nosso olhar “adulto” e passamos a “olhar de azul” para todos os sujeitos envolvidos no processo educacional:

As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul – Que nem uma criança que você olha de ave.

CRÉDITOS – AUTORES

- Documento de Referência Curricular para Mato Grosso Anos Iniciais. Secretaria de Educação Básica, 2018.
- Prof. Me. Luiz Rodrigues
- Profa.Ma. Vanusa Aparecida Almeida



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. *Ensino-Aprendizagem de matemática via resolução, exploração, codificação e decodificação de problemas*. Rio Claro, 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista.

BAKHTIN, M. M. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

_____. (1979). *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Pontes, 2003.

BANDEIRA, Francisco de Assis. *Pedagogia Etnomatemática: ações e reflexões em matemática do ensino fundamental*. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

BARROS, Claudia G. P. *Compreensão ativa e criadora: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso*. Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (LAEL) da PUC – SP. São Paulo: 2005. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html>. Acesso em: 19 mar. 2006.

BARROS, Manoel de. *Manoel de Barros: poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BASSANEZI, R.C. *Ensino-aprendizagem com modelagem matemática*. São Paulo: Contexto, 2002.

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. *Modelagem Matemática no ensino*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF, 2017.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *A Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do processo de Alfabetização*. Unidade 3, Ano 2, Brasília, 2012.

_____. *Consciência Fonológica. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa*.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UFPO, 2013.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Caderno 4*. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Brasília, MEC/SEB, 2015.

_____. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Caderno 6*. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BUZATO, M. K. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Unicamp, 2007 [Tese de doutorado].

_____. *Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades*. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, São Paulo, 2006.

_____. *Cultura digital e apropriação docente: apontamentos para uma educação 2.0*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-304, 2010.

CALLAI, H. *Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>.

CHASSOT, Attico. *Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social*. Revista Brasileira de Educação. N. 21, p. 89-100, 2003.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, José Marcos Pinto da. *A migração no Centro-Oeste Brasileiro no período 1970-96: o esgotamento de um processo de ocupação* / José Marcos Pinto da Cunha. – Campinas: Núcleo de Estudos de População/UNICAMP, 2002.

DANTE, Luiz Roberto. *Didática da Resolução de Problemas de Matemática*. São Paulo: Ática, 1991.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DANYLUK, Ocsana Sônia. *Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil*. 5. ed. – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: Elo Entre as Tradições e a Modernidade*. Coleção tendências em Educação Matemática. (4ª ed.). Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.

_____. U.; OHIO, M. U. *A Evolução da Resolução de Problemas no Currículo Matemático*. In Seminário de Resolução de Problemas, 1., 2008, Rio Claro. Anais eletrônicos... Rio Claro: GTERP, 2008.

DAVID, M. Manuela. M. S. *Habilidades funcionais em Matemática e escolarização*. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades Matemáticas*. São Paulo: Global, 2004.

FERRARI, Márcio. *Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio*. <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/jean-piaget-428139.shtml>. Acesso em: 11 mai. 2018.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1997.

FERREIRO, Emília. *A representação da Linguagem e o processo de Alfabetização*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 7-17, fev. 1985.

FERREIRO, Emília. *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 102p v.2. 1999.

FERREIRO, Emília e Teberosky, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FONSECA, M. C. F. R. *A educação Matemática e a ampliação das demandas de leitura escrita da população brasileira*. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades Matemáticas*. São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em ter artigos que complementam. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. *Educação como prática corporal. Pensamento e ação no magistério*. São Paulo: Scipione, 2003.

FREITAS, J. L. M. de; BITTAR, M. *Fundamentos e metodologia de matemática para os ciclos iniciais do ensino fundamental*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

_____. Atividades *Epilinguísticas no ensino de língua materna*. Disponível em: <http://blogdogeraldi.com.br/atividades-epilinguisticas-no-ensino-de-lingua-materna/>. Acesso em: Março, 2018.

GOODY, J. *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge, MA: C.U.P, 1977.

GOULART, Cecília. *Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica*. In: Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 95-112.

GRANDO, Beleni Saléte (Org.). *Cultura e Dança em Mato Grosso*. Catira, Curussé, Folia de Reis, Siriri, Cururu, São Gonçalo, Rasqueado e dança Cabocla na Região de Cáceres. Cáceres: Unemat Editora, 2005.

GUIMARÃES, Lauristela. *Danças e Festas Religiosas: A Cultura Popular* [Lauristela Guimarães (Org.)] - Cuiabá: Primeira Página Editora, 2011.

HAVELOCK, E. *Orality and literacy: An overview*. *Language and Communication*, 9: 87-98, 1989.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Relatório INAF Brasil 2018: *Resultados Preliminares*. São Paulo: 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view> . Acesso em: 08 jun. 2018.

JEREZ, o. *Comprendiendo el Enfoque de Competencias*. Ed. Carmen Paya. Santiago: Corporación Sofofa, 2008.

JEREZ, o. *Los resultados de aprendizaje en la Educación Superior por competencias*. Granada: Universidad de Granada, 2011.

JEREZ, o., Coronado, F., & Valenzuela, G. *A Development Model of Social responsibility Competencies for Sustainable Development in the School of Economics and Business of the University of Chile*. In.: F. Gonçalves, r. Pereira, W. leal, & U. Miranda (Eds.), Contributions to the Decade of Education for Sustainable Development. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, oxford, Wien, 2012.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *Literacies*. Cambridge/UK: Cambridge University Press, 2012.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLUBER, T.E, BURAK, D. *Concepções de Modelagem Matemática: contribuições*



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

teóricas. Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v.10, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. (org.) *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Leitura: Ensino e Pesquisa*. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2004.

_____. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2003.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 4 ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 1996.

KNIJNIK, Gelsa. *Algumas dimensões do alfabetismo matemático e suas implicações curriculares*. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades Matemáticas*. São Paulo: Global, 2004.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na Educação*. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *A filosofia vai à escola*. Trad. Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia maria Silva Kremer. –São Paulo: Summus, – (novas buscas em educação; v. 39), 1990.

LURIA, A. R. *Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge, MA: H.U.P, 1976.

MACHADO, Maria Fátima Roberto. *Diversidade sociocultural em Mato Grosso: / Maria Fátima Roberto Machado, Luiz Vicente da Silva Campos Filho, Marina Azem; organizadora Maria Fátima Roberto Machado*. — Cuiabá, MT: Entrelinhas, 2008.

MARCUSCHI, L. A. “*Gêneros textuais: definição e funcionalidade*” In.: DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas: Educação Básica*. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

_____. Secretaria do Estado de Educação. *Orientações Curriculares*. Cuiabá-MT: SEDUC, 2012. Disponível em: <www.seduc.mt.gov.br>

_____. *Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas: Educação Básica/Secretaria de Estado de Educação* de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

_____. *Orientativo pedagógico*. Cuiabá-MT: SEDUC, 2016. Disponível em:



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

<www.seduc.mt.gov.br>

_____. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso Anos Iniciais*-
Secretaria de Educação Básica, 2018.

MELO, José Pereira de. *Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência da educação física na idade pré-escolar*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

MOTA, Flavia M. M. De *Crianças a Alunos: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado.2006 In: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: abril 2018.

MORAIS, Artur Gomes. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston: NCTM, 2000. 402p.

NEIRA, Marcos Garcia. *Educação física: desenvolvendo competências*. 3. ed. São Paulo. Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem*. In: NEIRA, Marcos Garcia. *Ensino da educação física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari; LIMA, Maria Emília de. *Educação física e culturas: ensaios sobre a prática*. Volume II. São Paulo: FEUSP, 2014. Disponível em: <http://www.gpuf.fe.usp.br/teses/EF_culturas_volume_2.pdf>. Acesso em 14 mai. 2018.

OECD, PISA 2012 *Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing, 2013.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. *Leitura Prazer - Interação participativa da criança com a Literatura Infantil na escola*. São Paulo: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, R. Pelos Jardins Boboli. *Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

OLSON, D. R. *The World on Paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge, MA: C.U.P, 1994.

ONUICHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. *Ensinando Matemática na sala de aula através da Resolução de Problemas*. Boletim GEPEM. Rio de Janeiro; v. 55, p. 1-19, 2009.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ONUCHIC, L. R. *Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas*. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em movimento*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

Cap.12, p. 199-220

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Ensino Religioso*. Departamento de Educação Básica/Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Paraná, 2008.

PARANÁ. *Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa* / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. - Curitiba: SEED/PR., 2013. – 309 p.

POLLO, T C., KESSLER, B., E TREIMAN, R. *Uma revisão crítica das três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita*. *Revistas Científicas de América Latina Y el Caribe, España y Portugal*, 104(4): 410-426, 2009.

POLYA, G. *A arte de resolver problemas: um enfoque do método matemático*. Tradução e adaptação: Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1994.

PRATI, Laíssa Eschiletti; EIZIRIK, Marisa Faermann. *Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental*. *Estudos de Psicologia* | Campinas | 23(3) | 289-298 | julho - setembro, 2006.

QUINHONE, Eliane O. Mendes. *Letramento Escolar e Formação do Leitor Crítico: um estudo sobre a rede municipal de Cuiabá*. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós- graduação em Estudos Linguísticos (MEEL) da UFMT. Cuiabá: 2008.

RIBEIRO, Emerson da Silva. *Concepções de professores em avaliação, educação matemática e educação de jovens e adultos: buscando interfaces*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, 2007.

ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino*. *Perspectiva*, Florianópolis, v.24, n.2, p. 569-596, jul./dez.2006. Disponível em: < <http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em 10 nov. 2007.

_____. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto de divulgação científica elaborado para o *Programa Ensino Médio em Rede*, Rede do Saber/Fundação Vanzolini/SEE-SP e para o *Programa Ler e Escrever - Desafio de Todos*, CENPEC/SME-SP, 2004. SP: SEE-SP e SME-SP, Disponível em: <http://demiracatu.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 26 ago. 2006.

_____. *Letramento escolar em três práticas: Perspectivas para a multivocalidade*. *Revista da ANPOLL*, São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP. n.11, p.235-262. 2001.

_____. *A Teoria dos Gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva para o ensino*



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

de compreensão e produção de textos na escola. In: Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas. Campinas: Pontes Editora, 2001. p. 163-185.

_____. *Multiletramentos: práticas de leitura e escrita na contemporaneidade*, 2010. Disponível em: < <http://public.me.com/rrojo> >. Acesso em: Abril -2018.

_____. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009

_____, MOURA, E. *Multiletramentos na escola* [Orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RODRIGUES, V. *Resolução de Problemas como estratégia para incentivar e desenvolver a criatividade dos alunos na prática educativa matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Rio Claro: UNESP, 1992.

RODRIGUES, José Paes. *Matthew Lipman e a filosofia para crianças, com documentários sobre a sua pedagogia*. Disponível em: < <http://pgl.gal/matthew-lipman-e-a-filosofia-para-criancas-com-documentarios-sobre-a-sua-pedagogia/>>. Acesso em Abril, 2018.

SCHÉRER, René. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças tradução Guilherme de Freitas Teixeira* – Belo Horizonte: Autentica, 2009.

SANTOS, Carolina Sofia Pita Dionísio. *A transição escolar do 1º para o 2º ciclo: Implicações a nível do rendimento académico*. Disponível em: <<https://digituma.uma.pt/browse?type=author&value=Santos%2C+Carolina+Sofia+Pita+Dion%C3%ADsio+dos>>, acessado em: 19/05/2018.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos*. Revista Pátio. Ano VIII, n. 29, fev. /abr. 2004.

_____. Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998.

_____. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *A reinvenção da Alfabetização*. Revista Presença Pedagógica v. 9 n. 52 jul/ago.2003.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação/ ANPED, n. 25, jan.-abr. 2004. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2006.

_____. *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. 12 ed. São Paulo, Editora Ática, 1994.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TOLEDO, Maria Aparecida. *Um estudo de um modelo para solução de problemas matemáticos*. Disponível em: <<http://issonaoeproblemaseu.blogspot.com.br/2010/08/um-estudo-de-um-modelo-para->>.

ZABALLA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

APÊNDICE

De forma complementar é apresentada no Quadro a seguir a dependência entre as Habilidades (Matemática) ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, por meio de uma leitura horizontal (decorrer dos anos) dos códigos alfanuméricos (Habilidades), todavia o mesmo poderá ser realizado com os Objetos de Conhecimento.

Quadro 10: Relação de dependência entre as Habilidades

	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES
	NÚMEROS			
(EF01MA01) (EF01MA02)	(EF02MA01)			
1(EF01MA03) (EF01MA04) (EF01MA05)	(EF02MA02) (EF02MA03)	(EF03MA01)	(EF04MA01)	(EF05MA01)

		(EF03MA02)
		(EF02MA04)(EF03MA03)
	(EF01MA06)	(EF02MA05)(EF03MA04)
2	(EF01MA07)	(EF02MA06)(EF03MA05)
	(EF01MA08)	(EF02MA07)(EF03MA06)
		(EF02MA08)(EF03MA07)
		(EF03MA08)
		(EF03MA09)

(EF04MA02)
(EF04MA03)
(EF04MA04)
(EF04MA05)
(EF04MA06)
(EF04MA07)
(EF04MA08)
(EF04MA09)
(EF04MA10)
(EF05MA02)



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

(EF05MA03)
(EF05MA04)
(EF05MA05)
(EF05MA06)
(EF05MA07)
(EF05MA08)
(EF05MA09)

ÁLGEBRA

1(EF01MA09)
(EF01MA10)
(EF02MA09)
(EF02MA10)
(EF02MA11)
(EF03MA10)
(EF04MA11)
(EF04MA12)

2(EF03MA11)
(EF04MA13)
(EF05MA10)
(EF05MA11)
(EF05MA12)
(EF05MA13)

GEOMETRIA

1(EF01MA11)
(EF02MA12)
(EF03MA12)
(EF04MA16)
(EF05MA14)

	(EF01MA12)	(EF02MA13)		(EF04MA18)	(EF05MA15)
2	(EF01MA13)	(EF02MA14)	(EF03MA13)	(EF04MA17)	(EF05MA16)
			(EF03MA14)		(EF05MA17)
	(EF01MA14)	(EF02MA15)	(EF03MA15)	(EF04MA19)	(EF05MA18)
			(EF03MA16)		

GRANDEZAS E MEDIDAS

(EF01MA15)	(EF02MA16)	(EF03MA17)	(EF04MA20)	
(EF01MA16)	 (EF02MA17)	(EF03MA18)	(EF04MA22)	(EF05MA19)
(EF01MA17)	 (EF02MA18)		(EF04MA23)	(EF05MA20)
(EF01MA18)	(EF02MA19)	(EF03MA21)	(EF04MA24)	(EF05MA21)
(EF03MA22)			(EF04MA21)	
		(EF03MA23)		
2	(EF01MA19)	(EF02MA20)	(EF03MA24)	(EF04MA25)
	)	)		

PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1	(EF01MA20)	(EF02MA21)	(EF03MA25)	(EF04MA26)	(EF05MA2 2) (EF05MA2 3)
2	(EF01MA21) (EF01MA22)	(EF02MA2 2) (EF02MA2 3)	(EF03MA2 6) (EF03MA2 7) (EF03MA2 8)	(EF04MA2 7) (EF04MA2 8)	(EF05MA2 4) (EF05MA2 5)

No Quadro 2 estão organizados Blocos de Habilidades que apresentam uma relação de dependência relevante entre si. Quando o educador consegue observar tal dependência, possibilita ao estudante o desenvolvimento simultâneo de um conjunto de Habilidades e estabelece uma sequência mais adequada na apresentação dos Objetos de Conhecimento em sala de aula, facilitando a construção do letramento matemático. Todavia, as Habilidades organizadas em um Bloco devem, sempre que possível, se articular com outras Habilidades e Unidades Temáticas.

Através da leitura horizontal do Quadro 2 é possível observar que as Habilidades estão organizadas na perspectiva de iniciar e/ou retomar um conhecimento e, posteriormente, ampliá-lo e consolidá-lo. Por exemplo, a habilidade EF05MA01 realiza o movimento de retomar as habilidades EF04MA01 e EF04MA02, buscando oportunizar aos estudantes a possibilidade de ampliá-las e consolidá-las. Essa mesma analogia poderá ser feita com os Objetos de Conhecimento.

A leitura panorâmica (vertical e horizontal) das Habilidades propostas para os anos finais do Ensino Fundamental, no Quadro 2, deverá ser realizada pelo coletivo de professores e articulado pelo coordenador pedagógico, com a finalidade de construir um planejamento que torne possível ao estudante a continuidade da alfabetização e do Letramento Matemático, assim como a obtenção das Competências Gerais da Educação Básica.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAPÍTULO IV

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

INTRODUÇÃO	506
1. ÁREA DE LINGUAGENS	510
1.1.1. COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA	513
1.1.2. Contribuições da L. Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental	515
1.1.3. Práticas de Linguagem	516
1.1.3.1. Leitura	516
1.1.3.2. Oralidade	517
1.1.3.3. Escrita	519
1.1.3.4. Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais	521
1.1.3.5. Educação Literária	523
1.1.4. Campos de Atuação	525
1.1.5. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais – Campo de Atuação, Práticas de Linguagem, Habilidades e Objetos de Conhecimento	527
1.1.6. Práticas Didático-Metodológicas	568
1.1.6.1. Multiletramentos	569
1.1.6.2. Novos Letramentos	571
1.1.6.3. Letramento Digital	575
1.1.6.4. Interdisciplinaridade	578
1.1.6.5. Literatura Produzida em Mato Grosso no Ensino Fundamental	579
1.1.7. Avaliação para as Aprendizagens	581
Referências	583
1.2. Componente Curricular Arte	587
1.2.1. Marcos Legais	590
1.2.2. Contribuições da Arte para o Desenvolvimento Integral	592
1.2.3. Exteriorização das Criações Subjetivas	595
1.2.4. Interação Deleite	596



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1.2.5.	Análise e Interpretação dos Processos Criativos	597
1.2.6.	Objetivos do Componente Curricular Arte	.599
1.2.7.	Principais Alternativas Metodológicas	.603
1.2.8.	Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento	.603
1.2.9.	Avaliação para as Aprendizagens	620
Referências		624
1.3.	Componente Curricular Língua Estrangeira	629
1.3.1.	Contribuições da Língua Estrangeira para o Desenvolvimento Integral	 631
1.3.2.	Objetivos do Componente Curricular	 635
1.3.3.	Principais Alternativas Metodológicas	 637
1.3.3.1.	Abordagem Comunicativa	 639
1.3.4.	Letramento Digital Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento – Inglês	 640
1.3.5.	Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento – Inglês	 642
1.3.6.	Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento – Espanhol	.656
1.3.7.	Avaliação para as Aprendizagens	 670
Referências		673
1.4.	Componente Curricular Educação Física	 675
1.4.1.	Breve História da Educação Física no Brasil	 677
1.4.2.	Contribuições da Educação Física para o Desenvolvimento Integral	 681
1.4.3.	Competências Gerais e Competências da Educação Física	 682
1.4.4.	Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento	 685
1.4.4.1.	Unidade Temática de Brincadeiras e Jogos	 686
1.4.4.2.	Unidade Temática de Esportes	 691
1.4.4.3.	Unidade Temática de Ginástica	 697
1.4.4.4.	Unidade Temática de Dança	 701
1.4.4.5.	Unidade Temática de Lutas	 705
1.4.4.6.	Unidade Temática de Práticas Corporais, Meio Ambiente e Saúde	 708
1.4.5.	Principais Alternativas Metodológicas	 714
1.4.6.	Avaliação para as Aprendizagens	 722
Referências		725
2.	Área de Ciências da Natureza	 729



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

2.1. Ciências da Natureza	729
2.2. Componente Curricular Ciências	730
2.2.1. Interdisciplinaridade e ensino de Ciências da Natureza.....	732
2.2.2. Ciências da Natureza e a Base Nacional Comum (BNCC)	734
2.3. Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental	736
2.4. Estratégias Didático-metodológicas	737
2.5. Atividades Experimentais/práticas.....	738
2.6. Pedagogia e Projetos	740
2.7. Contextualização e temas geradores	741
2.7.1. Algumas Considerações	
Referências	745
4. A área de Ciência da Natureza.....	749
3.1. Componente Curricular Ciências da Natureza	751
3.2. Componente Curricular Ciências	752
3.2.1. Marcos Legais do Ensino Ciência no Brasil	755
3.2.2. Contribuição de Ciências para o desenvolvimento integral	758
3.2.3. Competências Específicas de Ciências da Natureza EF	767
3.2.4. Unidades Temáticas/Habilidades/Objetos de Conhecimento	768
3.2.5. Principais Alternativas Metodológicas.....	780
3.2.6. Avaliações para as Aprendizagens.....	785
3.2.7. Algumas Considerações	787
Referências	789
4. Área da Matemática.....	792
4.1. Componente Curricular Matemática	793
4.1.1. Ensino da Matemática para os Estudantes dos Anos Finais do Ensino.....	795
4.1.2. Fundamental Competências Específicas da Área de Matemática para o Desenvolvimento Integral	795
4.1.3. Organização das Unidades Temáticas, das Habilidade e dos Objetos de Conhecimento para os Anos Finais	797
4.1.4. Quadro 1 – Organização das Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento	800
4.1.5. Quadro 2 – Relação de Dependência entre as Habilidades	822
4.1.6. Metodologias de Ensino de Matemática	824
4.1.7. Etnomatemática	825
4.1.8. Modelagem Matemática	826
4.1.9. Resolução de Problemas	829



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

4.1.10. Uso das Tecnologias como Recurso Didático no Ensino da Matemática ..	832
4.1.11. Reflexões sobre a ação pedagógica	833
4.1.12. Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem	834
4.1.13. Planejamento de Ensino	837
Referências	839
5. Área de Ciências Humanas	843
5.1. História	845
5.1.1. Ensino da História	849
5.1.2. Conexões entre competências/habilidades e o Componente Curricular de História	857
5.1.3. Principais Alternativas Metodológicas	861
Referências	864
5.2. Área de Ciências Humanas	867
5.2.1. O componente Curricular de História	870
5.2.2. Contribuição da História p Desenvolv. Integral	872
5.2.3. Objetivos do Compon. Curricular História	874
5.2.4. Principais Alternativas Metodológicas	876
5.3. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento	877
5.3.1. Avaliações para as Aprendizagens	891
Referências	893
5.4. Componente Curricular Geografia	896
5.4.1. Contribuições da Geografia para o Desenvolvimento Integral	902
5.4.2. Objetivos do Componente Curricular Geografia	908
5.4.3. Principais Alternativas Metodológicas	909
5.4.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento	912
5.4.5. Avaliações para as Aprendizagens	924
Referências	926
6. Componente Curricular Ensino Religioso	933
6.1. Bases Legais e Fundamentos Pedagógicos do Componente Curricular Ensino Religioso	933
6.1.1. Componente Curricular Ensino Religioso e o Currículo	939
6.1.2. Contribuições do Ensino Religioso para o Desenvolvimento Integral	941
6.1.3. Principais Alternativas Metodológicas	944
6.1.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento	946
6.1.5. Avaliação para as Aprendizagens	950
Referências	953



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1 INTRODUÇÃO

A Comissão de Redação do Documento Curricular da Rede Pública Municipal de Cáceres-MT, os professores colaboradores e redatores da rede pública municipal de ensino e da Universidade do Estado de Mato Grosso, a partir da Base Nacional Comum Curricular (bncc) e do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT), organizaram este currículo de referência para o Ensino Fundamental (Anos Finais), com a finalidade de subsidiar o processo de reorientação curricular na Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT e, conseqüentemente, nas instituições de ensino que atendem essa etapa do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que essa reorganização curricular considerou ainda a Proposta Pedagógica da rede pública municipal de ensino de Cáceres-MT (2012), bem como as especificidades dos estudantes e instituições de ensino que constituem a rede municipal de ensino de Cáceres.

E, conforme proposto no DRC-MT (2018), ao rever e/ou adequar o currículo escolar (PPP), as instituições de ensino precisam estar atentas a uma problemática histórica, relativa ao processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental e dos anos finais, para o ensino médio.

Ao receber as crianças dos anos iniciais para a etapa dos anos finais, alguns desafios se colocam para as instituições de ensino: a atenção para as alterações legais, à organização cotidiana, à mudança da unicodocência para a pluridocência, entre outros.

Na literatura algumas palavras norteiam essas discussões: “Transição escolar”, “Transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano”, “Transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II” e transição do 4º ano para o 5º ano. Alguns estudos (AGUIRRE, 2017) apontam que os problemas do atual quinto ano persistem de longa data, ainda na condição da “5ª série”, e, que apesar de serem problemas historicamente anunciados, há um silenciamento no que se refere a ações que visam diminuir os problemas dessa transição, atentando particularmente para a formação do professor quanto às discussões



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

da infância, seus tempos e modos de aprender.

Nesses estudos encontram-se evidências somente atribuídas ao estudante, da necessidade de assumir uma postura mais madura, o que impacta seguramente na postura de ambos; não apenas na criança. As escolas, no entanto, também necessitam de mediações e exercícios de cuidado, os quais devem preservar as particularidades da infância.

Nos aspectos legais, destaca-se a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até meados de 2005, o ensino fundamental (nos anos iniciais e finais), com raras exceções, vinha sendo desenvolvido no período de oito anos e o ingresso das crianças dava-se aos sete anos de idade. Por outro lado, desde 1996, pode-se destacar sinais, indicadores focados na ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a partir da publicação da LDB da educação nacional nº 9.394/1996.

Por sua vez, a lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 estabeleceu a duração do ensino fundamental de oito anos para nove anos, com ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade. Concedendo legalmente aos municípios, ao Distrito Federal e aos Estados, um período de organização e construção das condições para implementação do Ensino Fundamental de 9 anos até 2010. Ademais, esta implementação demandava adaptação da estrutura física, pedagógica e administrativa.

As orientações do MEC foram no sentido de que, tendo em vista que estas crianças estariam adentrando um ano mais cedo no ensino fundamental, tornar-se-ia imprescindível às instituições, procederem as alterações que fizessem necessárias, tanto nos aspectos físicos/estruturais quanto pedagógicos, metodológicos, entre outros. As alterações demandadas foram respaldadas pela publicação da Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, a qual fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o, atual, ensino fundamental de nove anos. No Art. 29, pode-se observar:

A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagem torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2010,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

p. 08).

A BNCC considera todo esse cenário do Ensino Fundamental, no contexto da Educação Básica, chamando a atenção para o fato dela ser a etapa mais longa, atendendo crianças de 6 a 14 anos de idade.

Diante desse contexto, este documento de referência curricular chama atenção das escolas ao reelaborarem seus currículos escolares, para que se atentem para o fato de que as crianças, ao longo do seu período de escolarização (9 anos), passam por uma série de mudanças relacionadas aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros, como já indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7/2010).

O contexto da Educação Básica e as necessidades de cuidar das transições entre as etapas considera, nesse documento de referência curricular, chamar a atenção à transição dos anos finais para o ensino médio. A escola precisa perceber as questões que angustiam os jovens que estão prestes a deixar o ensino fundamental para ingressar no ensino médio. A maneira como os percalços dessa transição são enfrentados, pode ser determinante para a continuidade ou não dos estudos.

Nessa perspectiva, tem-se discutido muito os índices de reprovação e evasão no ensino médio. No entanto, faz tempo que esses índices são altos, há uma tendência das instâncias responsáveis, inclusive alguns educadores, de acharem que o choque de mudança de etapa é natural, e com isso, faltam atitudes para combater essa problemática.

O currículo escolar deve cuidar dessa problemática, a partir da tomada de decisões que passa pela compreensão das razões, que leva um estudante a sair apto do 9º ano e, após, ser reprovado no 1º ano do ensino médio, que sentimentos e desafios são enfrentados por este estudante nessa transição, como cuidar da sensação de incapacidade para aprender novos conteúdos, do acolhimento e das atividades que proporcionem um maior convívio escolar. A *Feira de Ciências* e a *Semana da Leitura* são exemplos que propiciam uma interação, conforme discorre Tilton (2010, p. 148) "Esses eventos, além de importante para a aprendizagem, também promovem a integração entre



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

os estudantes e entre eles e a comunidade".

Tudo isso somado ao período conturbado que a adolescência representa, com mudanças físicas e emocionais que podem interferir no comportamento dos estudantes, percebe-se a necessidade de compreender porque para alguns, a transição é uma conquista, com mais liberdade e autonomia, e para outros, ela representa a quebra de amizades, rotinas e possibilidades.

Pode se concluir que, para os estudantes terem uma transição tranquila, mantendo a motivação para os estudos, é necessário repensar o papel da escola nas duas pontas do processo: na saída dos estudantes dos anos finais e na recepção dos estudantes no ensino médio. Isso, muitas vezes, envolve um trabalho conjunto entre unidades e redes de ensino distintas, uma vez que, em geral, o jovem cursa o Fundamental em uma instituição do município e o Médio em uma estadual.

Os gestores devem, portanto, buscar ações simples que podem ser bastante eficazes, como por exemplo: programar uma saída tranquila com medidas de incentivo ao longo do 9º ano, para tornar a passagem menos brusca. Quando os alunos vão trocar de instituição, é interessante organizar visitas a unidades escolares de Ensino Médio da região; orientar os jovens sobre a importância de escolher uma escola perto de casa; sugerir para os estudantes que não trabalham cursem o período diurno; promover encontros de ex-alunos, deixando claro que as portas da escola estão abertas para eles voltarem quando quiserem, antes de iniciarem a nova fase; os jovens podem ser convidados a continuar frequentar a antiga escola, deixando por exemplo, a biblioteca à disposição para fazerem pesquisas e as portas abertas para rever os colegas e reencontrar os professores; e realizar reuniões de pais para tratar desse assunto, para que eles possam em casa, conversar e orientar os filhos.

Assim, a transição cuidada pelas instituições que encaminham e as instituições que recebem os estudantes pode apresentar progressos na permanência e na conclusão do Ensino Médio. O sucesso da recepção dos estudantes, contudo, vai além da cerimônia de boas-vindas. Acolher bem, também significa ofertar um ensino adequado.

Por conseguinte, este documento de referência curricular sugere muito engajamento entre as instituições para cuidar da transição entre as etapas da educação básica, reconhecendo sua importância para o sucesso na permanência e na aprendizagem dos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

estudantes.

Em sequência, as áreas do conhecimento fazem uma breve retrospectiva histórica, situam suas especificidades conceituais e concepções de ensino e aprendizagem, com o objetivo de contribuir com as equipes escolares para reflexão e reorganização de suas propostas curriculares. Dessa forma, este documento de referência curricular se organiza em quatro partes os Anos Finais do Ensino Fundamental:

Parte I: Apresenta a área de linguagem e seus componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Arte e Educação Física.

Parte II: Apresenta a área de Ciências da Natureza com o seu processo de ensino no tempo/espço escola, assumindo o discurso científico que envolve conhecimentos relacionados com o ensino de Física, Química e Biologia.

Parte III: Apresenta a área de Matemática como uma construção social, que faz parte da história da humanidade, dando ênfase aos aspectos da Educação Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Parte IV: Apresenta a área de Ciências Humanas e seus componentes curriculares: História, Geografia e Ensino Religioso.

1.1 Área de Linguagens

Na área de Linguagens – anos finais, da BNCC, estão inseridos quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Arte e Educação Física. O termo linguagens abrange a linguagem verbal, a musical, a visual e a corporal (BNCC, 2017, p. 61). O propósito, então, é que os estudantes participem de diversas práticas de linguagem, ampliando suas capacidades de expressão artísticas, corporais e linguísticas.

O que se espera, nesta área, é que os alunos sejam capazes de enfrentar as situações de dificuldades, que envolvem o processo comunicativo, que são propostas pelos professores nas unidades escolares, percebam a mensagem transmitida, interajam com ela, posicionem-se em relação ao conteúdo, reinterpretem e reescrevam o que lhes foi transmitido.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Sabe-se que isso não é possível em pouco tempo. É preciso consolidar a condição de leitor, escritor, intérprete, crítico, analista e, principalmente, cidadão ativo e transformador de sua realidade ao longo dos anos da Educação Básica. Para tanto, a compreensão e o domínio da linguagem são de vital importância.

Nesta área, com o objetivo de levar os alunos às aprendizagens que envolvem variadas práticas de linguagem, é necessário concebê-las também como uma forma de interação humana, pela qual estabelecemos diferentes vínculos para nos comunicar, expressar valores, ideologias e sentimentos.

É preciso aprender por meio de gêneros textuais/discursivos, utilizando os mais diversos recursos, de jornais e revistas, música ou cinema, como também as novas tecnologias de informação e comunicação. “Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BNCC, 2017, p. 68). Tudo isso passa a ser elemento de direcionamento para aprender as linguagens e, por meio delas, estabelecer relações diretas e claras com as demais áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, o estudante, ao longo dos nove anos, em seu percurso contínuo de aprendizagem, terá a oportunidade de perceber a integração entre as etapas da educação básica. Portanto, evitar-se-á a ruptura no processo de desenvolvimento integral e autônomo.

Nos Anos Finais, é necessário ampliar as vivências dos estudantes para outros campos de atuação humana. O desenvolvimento do ser humano se relaciona ao seu processo de socialização. Ao interagir em diferentes campos de atividades humanas, torna-se possível conhecer, reconhecer e empregar diferentes formas de manifestação da linguagem, constituindo espaços para que os alunos vivenciem práticas diferentes, discutindo-as de formacrítica e com autonomia.

No que diz respeito ao ensino de línguas, não se pode limitar à compreensão das regras gramaticais. Estas continuam vivas e consideradas como um apoio fundamental, pela BNCC, ligadas com a leitura e a escrita. Especificamente em língua estrangeira (Inglês e Espanhol), há que se lembrar que essa é uma atividade que exige mais tempo e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

dedicação por conta do preconceito acerca de sua necessidade em um país que, segundo dados internacionais, não é proficiente em sua própria língua. Aprender outra língua é ter acesso a novas formas de cidadania, tanto quanto aprender a expressar-se através do seu corpo, em práticas artísticas (em todas as suas especificidades), desportivas, através das práticas corporais e não se limitando a uma leitura biológica do corpo, e sim, a partir da gestualidade da linguagem corporal, vista como texto da cultura em uma conjectura da linguagem verbal e não verbal.

Por conseguinte, estabeleceram-se competências específicas de linguagens que precisam ser garantidas ao ensino fundamental (BNCC, 2017, p. 63):

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

É importante observar que as competências dessa área estão relacionadas às competências gerais da BNCC. Estas ultrapassam os conteúdos disciplinares, tornando-se um instrumento que orientará as práticas educacionais ao encontro do futuro, proporcionando aos alunos o conhecimento necessário às décadas vindouras. Assim, é possível perceber, neste documento, a intenção de promover e melhorar os estudos em linguagens no Ensino Básico no Brasil.

1.1.1 Componente Curricular Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil, como também no estado de Mato Grosso, compõe o conjunto curricular das escolas em seu processo educativo. Observa-se que, no percurso que vai do início do século XX aos dias atuais, a língua passou por determinadas fases de evolução em seu processo educativo. De acordo com Soares (1998), a concepção de língua que norteava o ensino do português pautava-se no sistema, ou seja, ensinar/aprender o português era conhecer gramática normativa e análise estrutural. A partir da década de 90, passa-se a ver o ensino da língua como um processo de interação comunicativa que se constitui pela construção de sentidos, que é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN, que propiciam uma nova perspectiva para as práticas,

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCN 1997, p.19).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Para Bakhtin (1986) a linguagem se apresenta como um processo social e um produto social, que vai se constituindo através das relações. Ao se considerar o contexto educacional, este retoma e ao mesmo tempo reflete os papéis do professor e do aluno em sala de aula. Nesse sentido, Geraldi (1984) apresentou outras tendências: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Tais compreensões foram estudadas e tiveram suas características ampliadas à realidade brasileira no ensino da língua.

Acredita-se que os paradigmas estudados coexistem no contexto da prática de uso da linguagem e do ensino de língua materna, apresenta a inter-relação para a efetivação do ensino com a linguagem em sala de aula. Dessa forma, a proposta nos documentos oficiais aponta para a concepção dialógica de linguagem, sobre o ensino da língua, que sustenta a noção de que a interação é um dos elementos necessários às relações sociais para efetivação dos gêneros discursivos, em qualquer situação.

A partir dos PCN, novos paradigmas surgiram e impulsionaram várias secretarias de educação a preocupar-se com um ensino de qualidade, buscando construir processos de formação continuada de professores. Por conseguinte, o Estado de Mato Grosso deu continuidade à elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, no período de 2008 a 2010, como um documento que apresentava uma proposta contextualizada das áreas de conhecimento e componentes curriculares com os seguintes eixos estruturantes: conhecimento, trabalho e cultura. As Orientações Curriculares na Área de Linguagem no ensino da Língua Portuguesa, no processo de ensino/aprendizagem, baseiam-se no uso reflexivo da língua(agem) e na prática efetiva de produção de leitura e escrita, considerando os conceitos de interação, diálogo e polifonia (OCs, 2010).

¹ Colaboração da Professora Ceres de Moraes Gomes/SEDUC/MT, Mestre em Estudos de Linguagem/Literatura Comparada - UFMT



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Diante de todo esse contexto histórico de concepções da linguagem desenvolvidas por documentos curriculares e com o intuito de atualizá-los às práticas de uso da linguagem, o componente de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular – BNCC apresenta a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, também evocada nos PCN (1998, p. 20) “Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade”.

Na BNCC (2017, p.68), o texto adquiriu uma centralidade em sua definição dos conteúdos, habilidades e objetivos considerando o contexto o qual pertence a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais/comunicação/uso da linguagem.

Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa deverá proporcionar aos estudantes experiências de práticas sociais diversas, mas considerando as “dimensões éticas, estéticas e políticas” dessas práticas e ter reflexão sobre os usos delas na internet ou não. Diante disso, a escola torna-se um dos lugares que pode garantir esses saberes, principalmente com a diversidade e com a diferença.

1.1.2. Contribuição da Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental

O aprendizado de uma língua, especialmente da Língua Portuguesa, oportuniza ao indivíduo o direito de, ao conhecê-la em seus aspectos formais, utilizá-la para promover sua cidadania e tornar-se capaz de exigir direitos e cumprir deveres sabendo como e por que os cumpre ou os exige. Não há como falar em direitos sem discutir o aprendizado de Línguas. Não há como falar em cidadão brasileiro sem pensar em como isso está posto em todo e qualquer documento, da certidão de nascimento, à de óbito.

Todos os papéis que assinamos, todos aqueles que cumprimos como “atores sociais”, estão vinculados ao saber usar a Língua, mais ou menos formalmente. Isto posto, vale lembrar que este documento, elaborado em Língua Portuguesa, só terá sentido



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

para quem conseguir lê-lo e compreendê-lo em suas múltiplas linguagens e formas de letramento. Nosso papel é dar mais que o acesso a norma padrão, é mostrar suas facetas no uso cotidiano e propiciar seu uso nas práticas de linguagem.

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa amplia e consolida a compreensão das práticas de linguagem, como descritas nas competências gerais do componente curricular, que por sua vez estão atreladas às competências gerais da BNCC. Não há como pensar em construção de competências básicas, em qualquer área, sem pensar em como se dá sua transmissão que, no Brasil, oficialmente acontece através da Língua Padrão.

1.1.3 Práticas de Linguagem

O ensino da língua Portuguesa tem como princípio e pressuposto a abordagem dos eixos de integração, também considerados pela BNCC, mas que “devem estar envolvidos em práticas de reflexão”, que estão organizados e especificados em suas práticas de linguagem (unidades temáticas): a leitura, oralidade, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária, os quais apresentarão a seguir, pontuando o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa dos anos finais do fundamental:

1.1.3.1 Leitura

Em relação à leitura, a BNCC (2017) conceitua como práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos em diferentes portadores e sua interpretação. Nesse sentido, a prática da leitura assume um papel fundamental nas aulas de Língua Portuguesa como instrumento para a reflexão e ressignificação do texto no contexto social do estudante.

O tratamento das práticas leitoras na unidade escolar deve considerar o leitor de forma a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

aceitar seu conhecimento prévio, seja advindo de práticas escolares, seja considerando os textos que circulam em seu meio, ampliando seu repertório com textos que estão presentes em outras esferas sociais, tais como: textos jornalísticos, científicos, literários, artísticos culturais, publicitários, midiáticos, e outros que sirvam de aporte para discussões e formação de opinião acerca de temas como diversidade, política, preconceito e outros temas, pois, como nos ensina Orlandi (2001, p.40),

No que diz respeito às diferentes formas de linguagem que constituem o universo simbólico desse aluno, seria interessante que, ao invés de ser uma relação suposta e recusada, ela fosse o ponto de partida, a fonte de hipóteses para estimular e fazer avançar o processo do aprendiz. A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola [...] essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura [...].

O sujeito no ato da leitura utiliza estratégias para compreensão do texto, baseado em seu conhecimento linguístico e na sua vivência sociocultural, considerando que o leitor não apreende apenas o sentido presente que está no texto, mas também lhe atribui sentidos (ORLANDI, 2001).

Dessa forma, para o desenvolvimento de leituras significativas, o professor deve proporcionar condições para que o estudante entre em contato com textos que lhe permitam o estabelecimento de relações e sentidos, tanto no texto quanto em sua própria vida.

1.1.3.2 Oralidade

Sabe-se que, comumente, algumas escolas brasileiras desconsideram a relevância da modalidade oral para o Ensino da Língua Materna, privilegiando a modalidade escrita.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

No entanto, no cenário atual das discussões, reflexões, pesquisas e da BNCC é indispensável o trabalho com a oralidade, considerando sua relevância à formação do sujeito formador de opinião e cidadão de direitos e deveres em uma sociedade letrada.

Reitera-se a importância do trabalho com a oralidade na construção do sujeito. Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais dispunham:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 65).

Essa posição é reiterada pela BNCC, que a coloca como eixo temático em todos os campos, não só da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento e desde a educação infantil. Assim, a escola, responsável por garantir a aprendizagem do estudante, deve oportunizar aos alunos o uso adequado da língua oral nas mais diversas situações de interação verbal.

É importante destacar que, na medida em que se avança nos níveis de estudo, diminui-se o uso pedagógico da oralidade, na contramão do que pedem os documentos citados. Mesmo fazendo uso informal da língua, a partir do final do 3º ano, os alunos deixam de vivenciar a oralidade em muitas interações sociais. Outro aspecto que se deve apontar é o fato de que as variações linguísticas, que deveriam ser respeitadas como tais, dão espaço à linguagem formal, sem que, no entanto, seja explicada a necessidade de aprenderem uma nova variação, diferente e da que já possuem e atrelada ao uso social da língua como instrumento de ascensão social.

Nesse sentido, é necessário no planejamento pedagógico que os educadores articulem ações de aprendizagem referentes ao uso da língua nas práticas de oralidade, possibilitando ao estudante realizar a comunicação em diversos contextos sociais, sempre estabelecendo a relação entre fala e escrita, pois ambas estão intimamente ligadas e articuladas no processo discursivo. O trabalho com a oralidade deve ocorrer de modo significativo com atividades que possibilitem a formação integral do estudante, de forma



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

reflexiva sobre as condições de produção dos textos orais que circulam em diferentes mídias e campos de atividade humana.

A produção de textos orais e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos deverão conduzir os alunos aos princípios que regem o funcionamento da língua, considerando o interlocutor e possibilitando o uso adequado da fala em diversas situações de comunicação.

1.1.3.3 Escrita

Neste tópico, convém esclarecer que, assim como os documentos e orientações curriculares elaborados nas últimas décadas, este documento de referência curricular também assume a concepção interacionista da linguagem e a heterogeneidade do sujeito historicamente constituído, buscando, no entanto, incluir as transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, como também as pesquisas desenvolvidas em decorrência da expansão das tecnologias da informação e comunicação. Isso porque se acredita que o trabalho dinâmico e dialógico com a linguagem permite que o estudante compreenda o quanto o domínio desta é preponderante, para que ele tenha plenas condições de participar ativamente na sociedade.

Desse modo, tendo em vista que uma das funções da escola é garantir que o aluno desenvolva a habilidade da escrita, considera-se como fundamental que os professores de língua portuguesa estimulem constantemente o desenvolvimento dessa capacidade linguística, essencial para o processo de interação, como também para garantir que os estudantes sejam autores de seus textos/discursos. Isso porque, conforme Geraldi (1993, p.135) destaca, a produção de textos é considerada “como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. Assim, a produção textual é uma das atividades que valoriza o papel do sujeito na sociedade, uma vez que é por meio de enunciados escritos que o indivíduo pode interagir em seu ambiente social e expor seu posicionamento sobre o mundo.

Nessa direção, assim como orientados nos documentos curriculares anteriores, ratifica-se que as atividades de produção de textos não devem ser desenvolvidas de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

forma restrita e fora do contexto, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros discursivos que circulam nos variados campos de atividade humana. Visto que, conforme o filósofo Bakhtin (2003), somente o exercício consciente das ações que se fazem com a linguagem e sobre ela é capaz de favorecer a instauração de um locutor, que as elabora e por elas se responsabiliza, seja nas modalidades oral, escrita e multissemiótica, ou no gênero discursivo requerido pela situação comunicativa de produção, circulação e recepção.

Diante disso, esse documento de referência curricular orienta que o processo de ensino e aprendizagem da escrita, em toda a Educação Básica, deve ser realizado a partir de projetos e planejamentos que tenham como foco a valorização de uma escrita autoral, constituída no processo de interação, relacionando as práticas de linguagem, tanto do texto escrito quanto do oral e do multissemiótico. Conforme apresentado na BNCC (2017, p.74), é possível,

[...], por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros.

Assim, o trabalho desenvolvido nesse viés possibilita que o aluno produza uma escrita autêntica, criativa e autônoma. É essencial que os professores de língua portuguesa tenham a clareza de que o desenvolvimento das práticas de produção de textos abrange dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (BNCC, 2017).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Antes de solicitar que o aluno elabore uma produção escrita, é necessário que o professor se utilize de estratégias de produção, isto é, que auxilie os alunos no desenvolvimento de habilidades de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesigne* e avaliação dos textos que produzirem, considerando a adequação desses aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BNCC,2017). Logo, o trabalho realizado durante todo esse processo possibilitará, de fato, a correlação entre as práticas de uso e reflexão da linguagem.

1.1.3.4 Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais

A linguagem é o meio que o ser humano utiliza para se comunicar, apresentar críticas, defender o seu ponto de vista e compartilhar conhecimentos de mundo. Como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p.19) exemplificam,

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.

Depois de algum tempo e pouco avanço comprovado com relação ao ensino de gramática nas salas de aula, surge um novo documento com a intenção de padronizar parte dos conteúdos trabalhados na Educação Básica: a BNCC. O objetivo da Base, no que diz respeito à Língua Portuguesa, é garantir aos estudantes o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania.

A gramática assume um lugar muito importante nesse documento. É possível evidenciar isso ao analisar as propostas de atividades que conduzem a uma progressão do conhecimento do aluno, uma vez que se preocupa com que domine regras e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações comunicativas.

É importante destacar que o ensino de gramática precisa acontecer para contribuir com o falante no conhecimento de sua língua materna, proporcionando-lhe um aprendizado harmonioso. Vale ressaltar que não basta repassar regras gramaticais, já que esse procedimento não estimula a reflexão sobre a língua, nem contribui para a formação de leitores críticos. Segundo Antunes (2007, p.41),

Para ser eficaz comunicativamente não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da Gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo é necessário, mas não é suficiente.

É possível adotar um ensino de Língua Portuguesa diferente do tradicional e que aplique as sugestões propostas na BNCC. Conforme Travaglia (2003, p.17), a língua é um “conjunto de conhecimentos linguísticos que o usuário tem internalizado para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa”. Dessa forma, o professor precisa desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes e não apenas ensiná-los as regras gramaticais.

A Base mostra que o estudo da língua deve estabelecer relação com todos os eixos. Sendo assim, ao utilizar a funcionalidade da gramática no texto estará utilizando a análise linguística. Geraldi (1997, p.74) comenta que,

O uso da expressão “Análise Linguística”, não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Nada deve inibir uma nova postura do professor no que diz respeito às práticas de análise linguística. O tempo para estudar, preparar aulas e até mesmo oportunidade de cursos de capacitação é imprescindível, todavia tal necessidade precisa estar associada à vontade do educador de conhecer as teorias que vão lhe dar fundamentação e contribuir com sua prática, para que possa fazer a diferença nas aulas de Língua Portuguesa.

1.1.3.5 Educação Literária

Inicia-se com uma citação de Zilberman, por ser extrema importância lembrar do quanto leitura e literatura estão imbricados:

Da alfabetização, tarefa que a escola desempenhou burocraticamente desde seus inícios, passou-se à necessidade de letramento, sobretudo de letramento literário. A leitura de textos apresenta-se como prática inusitada, e a literatura, em boa parte das escolas nacionais, como um alienígena, sobretudo nas que atendem os segmentos populares, mesmo em grandes centros urbanos (ZILBERMAN, 2008, p. 15).

É comum quando se trata do uso do texto literário em sala de aula. Usa-se para expor pontos de vista, para exemplificar gêneros textuais e do discurso, para estudar aspectos gramaticais da língua. Mas, poucas vezes, o texto é usado para seu fim precípuo, principalmente no ensino fundamental: conduzir a criança de diferentes idades a um mundo imaginário no qual tudo “pode ser”. É evidente que para que este seja bem compreendido se faz necessário o conhecimento da estrutura da língua, mas em momento algum se deve perder de vista as múltiplas possibilidades de leitura dessa linguagem tão particular quanto universal: a linguagem literária. Isso significa necessariamente pensá-la como metáfora da própria vida, em diferentes espaços, tempos e significados.

Nesse sentido, a educação literária é o desvelar do texto, considerando o tripé sobre o qual se apoia o sistema literário: obra, autor e público (CÂNDIDO, 2000). Desse modo,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ao pensar em sistema literário, na perspectiva da educação literária, a escola assume importância capital como rede de transmissão de ideias e de formação do leitor.

É preciso lembrar que na educação infantil e nos anos iniciais do fundamental a literatura aparece de forma pontual e específica na leitura deleite. Entretanto, alguns professores ignoram a importância dessa estratégia de leitura e a subutilizam ou nem utilizam. E quando as crianças – ainda crianças – entram nos anos finais, a ruptura com tudo o que significava “escola” e “escolarização” é radical, começando com o fato de que não há mais espaço específico para o deleite, o aprender a gostar da leitura e da literatura. Soares (2004, p.06) denuncia isso recorrentemente como “precário domínio das competências de leitura e de escrita, dificultando sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho”.

Assim, Soares (2004), Cox (2004), Zilberman (2008), Lajolo (2009), e Fontão (2010) têm em comum o fato de considerarem que a escola ainda não trata adequadamente a leitura do texto literário, mesmo divergindo acerca do “como” isso pode ser feito em sala de aula para tornar o aluno competente em leitura (literariamente alfabetizado, ou seja, letramento literário).

Para a BNCC, as competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental dependem em grande parte do desenvolvimento da competência leitora, especificamente focada em literatura na competência nove:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico- culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BNCC, 2017, p. 85).

Nesse sentido, Lajolo (2009) compreende que no texto estão presentes elementos do próprio texto e do sujeito leitor (individual e coletivamente no que diz respeito ao momento que cada um lê, a história coletiva que vive e a história de cada um). Em *O imaginário no poder*, Held (1980, p. 18) reitera a função lúdica da literatura para crianças, uma vez que, para a autora, a leitura do “mundo real” passa pela leitura do “mundo



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

fantástico”, presente nos contos, fábulas e outros gêneros discursivos. É na literatura, especialmente na literatura fantástica, que desbloqueiam o imaginário, fazendo explodir “estruturas fixas, estereotipadas, que transformam o universo cotidiano, que criam um passado, um presente, um futuro e uma dinâmica criativa irreversível”.

Segundo Fontão (2010, p. 4):

Se pensarmos a escola do passado e a escola contemporânea, vamos perceber que o desenvolvimento de um leitor proficiente não se faz somente com um tipo de texto e sim com um conjunto de livros e textos que apresentam linguagens variadas, como também, variados devem ser os métodos de desenvolvimento de leitura. [Assim] não basta ao aluno ler um clássico ou mesmo um livro didático que traga fragmentos de textos de obras-primas da literatura universal e brasileira, mas sim ler pelo gosto do ler, pela aventura do ler, pelo desejo de penetrar no mundo da leitura daquele determinado texto, daquela determinada história, apreendendo sobre a estética, as regras, características e parâmetros, a fim de descortinar e sanar o nível de dificuldade em realizar a leitura de diferentes gêneros textuais, produzir e interpretar textos.

Essa forma de ver a literatura no ensino fundamental, presente também na BNCC, como já foi visto, faz pensar em um problema/solução: o professor deve ser leitor competentee amante da literatura para que o estudante também o seja. Pound (2006, p. 80) acredita que “o professor ideal seria o que examinasse qualquer obra-prima que estivesse apresentando a seus alunos **quase** como se nunca a tivesse visto antes” (grifo do autor). Talvez, assim, parte do desafio seja instrumentalizar os professores para desvelá-lo da literatura infanto-juvenil e pensá-la como uma grande aventura em que, juntos, professor e aluno, descubram o mundo.

1.1.4 Campos de Atuação

A BNCC apresenta a possibilidade do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos campos de atuação, considerando que nos anos finais do ensino fundamental o adolescente interage e vivencia mais situações comunicativas, mesmo na unidade



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

escolar, com a mudança dos componentes curriculares, tornando-o mais autônomo e protagonista de suas práticas de linguagem, e dessa forma amplia o seu contato com uma demanda bem maior de gêneros discursivos. Em consequência, o ensino da Língua Portuguesa se desenvolve propiciando a ampliação dessa prática e direcionando a novas experiências.

O campo **jornalístico-midiático** apresenta estratégias linguístico-discursivas e semióticas que tem como desenvolvimento a argumentação e a persuasão, também consideradas práticas contemporâneas. Nesse campo, os professores podem explorar bem as notícias e as questões temáticas das redes sociais, a confiabilidade da informação, a proliferação de *fake news* e mídias, análise de *sites*, publicidades, dentre outros, possibilitando ao estudante a reflexão sobre os usos dessa prática e a responsabilidade de se utilizar de forma errônea esses gêneros. Além da leitura e produção textual, o professor pode levar à apropriação de edição de texto, áudios e vídeos, hipertexto, também proporcionar diálogos/debates sobre a diversidade e a ética em respeito ao outro.

No campo de **atuação na vida pública**, o professor vai trabalhar com os gêneros legais, normativos, reivindicatórios e propositivos, principalmente os textos que regulamentam a convivência na sociedade, como Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, Regimento da Escola, Declaração dos Direitos Humanos, Legislação e Normas do Estado de Mato Grosso, entre outros. Para a BNCC (2017, p. 135), nesse campo, o professor pode promover uma consciência dos direitos e deveres, uma valorização dos direitos humanos, o respeito pela diversidade e uma formação ética de responsabilidade. Logo, “não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos”.

No campo das **práticas de estudo e pesquisa**, o gênero didático-expositivo que o professor irá explorar na progressão dos conhecimentos, operacionalizados pela leitura, oralidade e escrita, do 6º ao 9º ano, tanto nos textos impressos como no digital, serão a base para a elaboração das sínteses produzidas pelos estudantes, permitindo a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

organização e o processamento dos dados e informações nas suas práticas de estudo. A BNCC (2017, p. 136) sugere que o professor trabalhe outros gêneros, que não sejam só apresentação oral e ensaio escolar, mas explore o conhecimento da realidade do estudante “[...] gêneros da cultura digital

– relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc. Trata-se de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico e criterioso das informações edados”.

O campo **artístico-literário** possibilitará ao estudante a proximidade com a arte literária, as manifestações artísticas de modo geral. O professor desenvolverá as habilidades à formação literária, através dos conhecimentos das narrativas e seus elementos, na configuração do espaço e do tempo e na construção das personagens, de como é contada uma história (narrador), à polifonia da narrativa, as poesias e os efeitos de sentidos, os recursos estilísticos. Neste campo, o educador pode utilizar como proposta a Literatura Mato-Grossense, como forma de apresentar ao estudante as obras literárias e artísticas do Estado. Ao relacionar os textos e as formas de sentido, a BNCC (2017, p. 137) disserta que,

A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido.

Com o intuito de esclarecer como deve ser organizado o trabalho articulado entre as práticas de linguagem (unidades temáticas), habilidades e objetos de conhecimento, apresentaremos o quadro a seguir.

1.1.5 Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais – Campo de Atuação, Práticas de Linguagem, Habilidades e Objetos de Conhecimento



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos;
	(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.	Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital
Análise linguística/semiótica	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.	Léxico/morfologia
	(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.	Morfossintaxe
	(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.	
	(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).	
	(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.	
	(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.	



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.	
	(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.	Sintaxe: termos da oração
	(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe
	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	Semântica Coesão
Leitura	(EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos; Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.
	(EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e on-line, sites noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.	Apreciação e réplica
	(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.	Relação entre textos
	(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.	Estratégia de leitura Distinção de fato e opinião



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.	Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica
	(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.	Efeitos de sentido
	(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.	
	(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, <i>memes</i> , <i>gifs</i> , anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose
Produção de textos	(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos).	Estratégias de produção: planejamento de textos informativos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.	Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição
	(EF67LP11) Planejar resenhas, <i>vlogs</i>, vídeos e <i>podcasts</i> variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, <i>gameplay</i>, <i>detonado</i> etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, <i>fanclipe</i>, show, <i>saraus</i>, <i>slams</i> etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos.	Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos
	(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, <i>vlogs</i>, vídeos, <i>podcasts</i> variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, <i>gameplay</i>, <i>detonado</i> etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, <i>sarau</i>, <i>slam</i> etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.	Textualização de textos argumentativos e apreciativos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.	Produção e edição de textos publicitários
Oralidade	(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.	Planejamento e produção de entrevistas orais

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.	Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulem nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social
	(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição on-line, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.) Apreciação e réplica
	(EF67LP18) Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa.	Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos
Produção de textos	(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos
Leitura	(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.	Curadoria de informação



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Produção de textos	(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, <i>podcasts</i> , científicos etc.	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição
	(EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.	
Oralidade	(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.	Conversação espontânea
	(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota
Análise linguística/semiótica	(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.	Textualização Progressão temática
	(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.	Textualização

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
	(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos	Relação entre textos Manifestações artísticas literárias em Mato Grosso; Filmes curta-metragem produzidos em



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Leitura		Mato Grosso, em comparação com textos que tratem do mesmo tema.
	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo- poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	Estratégias de leitura Apreciação e réplica Textos produzidos em Mato Grosso que tragam aspectos regionais;
	(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.	Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos
Produção de textos	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.	Construção da textualidade Relação entre textos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.	
Análise linguística/semiótica	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.	Fono-ortografia
	(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.	Elementos notacionais da escrita
	(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.	Léxico/morfologia
	(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.	
	(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Coesão
	(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.	Sequências textuais
	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.	Figuras de linguagem

CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
	(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.	Apreciação e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Leitura	(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.	réplica Relação entre gêneros e mídias
	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto
	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.	Efeitos de sentido
	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, <i>memes</i> , <i>gifs</i> etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.	



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Produção de textos	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0,	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais
	que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.	Textualização



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.	Revisão/edição de texto informativo e opinativo
	(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais
Oralidade *Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.	Produção de textos jornalísticos orais
	(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.	



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais
Oralidade	(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social
	(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais	
	minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.	
	(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.	
	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.	Construção composicional
	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e	



CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput	Reconstrução das condições de produção e circulação e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.	adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.)
	(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.	Apreciação e réplica
Produção de textos	(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão. (EF69LP23) Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola – regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmio livre, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão.	Textualização, revisão e edição



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Oralidade	(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.	Discussão oral
	(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.	
	(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).	Registro
Análise linguística/semiótica	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”;	Modalização

	Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”	

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.	Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero
	(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações	Relação entre textos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

em questão.	
(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.	Apreciação e réplica
(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.	Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão
(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.	
(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e	



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Produção de textos	(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.	Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica Estratégias de escrita
	(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição
	(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.	Estratégias de produção
Oralidade	(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à	Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.	
	(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.	Estratégias de produção
Análise linguística/semiótica	(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.	Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos Apresentações orais
	(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.	
	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.	Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica
	(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem	Marcas linguísticas Intertextualidade



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	nesses textos.	

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica
	(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.	Relação entre textos Manifestações artísticas literárias em Mato Grosso; Filmes curta-metragem produzidos em Mato Grosso, em comparação com textos que tratem do mesmo tema.
	(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva	



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos
	(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.	
	(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.	Adesão às práticas de leitura



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Produção de textos	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.	Relação entre textos
	(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.	Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição
Oralidade	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.	Produção de textos orais
	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de	Produção de textos orais Oralização



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.	
Análise linguística/semiótica	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas,	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.	

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.	Variação linguística
	(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.	

CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos
	EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.	Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Análise linguística/semiótica	(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.	Léxico/morfologia
	(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.	Morfossintaxe
	(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.	
	(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.	
	(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).	
	(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.	
	(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.	
	(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.	
	(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).	
	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).	Semântica Coesão



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.	Coesão
	(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.	Modalização

CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF08LP01) Identificar e comparar as várias editoriais de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital
	(EF08LP02) Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos.	Relação entre textos
Produção de textos	(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.	Textualização de textos argumentativos e apreciativos

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
	(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e	Fono-ortografia



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Análise linguística/semiótica	verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.	
	(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.	Léxico/morfologia
	(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).	Morfossintaxe
	(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.	
	(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).	
	(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.	
	(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.	
	(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.	
	(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.	
	(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.	
	(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e	Semântica



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	
	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.	Coesão
	(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).	Modalização

CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.	
	(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.	
	(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto
	(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.	Apreciação e réplica



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

		(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).	Efeitos de sentido	de
		(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.		
		(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.	Efeitos de sentido	da
Produção de textos		(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser	Estratégia de produção: planejamento de textos informativos	de
		aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).		



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.	Estratégia de produção: textualização de textos informativos
(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.	Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos
(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.	Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.	Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados
	(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar	Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais
	entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.	



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Análise linguística/semiótica	(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa
	(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.	Estilo
	(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.	Modalização

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social
	(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições on-line (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros Apreciação e réplica
	possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas	
	(EF89LP20) Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de	Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	forma a tomar decisões fundamentadas.	
Produção de textos	(EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (sites, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção.	Estratégias de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos
Oralidade	(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.	Escuta Apreender o sentido geral dos textos Apreciação e réplica Produção/Proposta
Análise linguística/semiótica	(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.	Movimentos argumentativos e força dos argumentos
Leitura	(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.	Curadoria de informação
	(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos	Estratégias de escrita: textualização,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Produção de textos	de diferentes tipos etc.	revisão e edição
	(EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações.	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição
Oralidade	(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.	Conversação espontânea
	(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota
Análise linguística/semiótica	(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”,	Textualização
	pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.	Progressão temática
	(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links.	Textualização



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).	Modalização

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.	Relação entre textos
	(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	Estratégias de leitura Apreciação e réplica



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos
Produção de textos	(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.	Construção da textualidade
	(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.	Relação entre textos

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Análise linguística/semiótica	(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.	Figuras de linguagem

CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Leitura	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital
	(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.	Relação entre textos.
Produção de textos	(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.	Textualização de textos argumentativos e apreciativos

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Análise linguística/semiótica	(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.	Fono-ortografia
	(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação- predicativo.	Morfossintaxe
	(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.	
	(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.	



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.	
	(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe
	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.	Coesão
	(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).	
	(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.	Variação linguística

Os quadros acima apontam as habilidades a serem desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental, considerando o conhecimento necessário para o ingresso no ensino médio. Dessa forma, cada campo de atuação apresenta os objetos de conhecimento ligados às práticas de linguagem, referentes a cada ano. É preciso lembrar que algumas habilidades serão consolidadas apenas ao final do 9º Ano e seu desenvolvimento será sequencial e progressivo. As sugestões de atividades e planejamento serão apresentadas no caderno pedagógico.

1.1.6 Práticas Didático-Metodológicas

Propõem-se aqui algumas sugestões de práticas metodológicas/pedagógicas que podem ser exploradas pelos professores como forma de auxiliar no ensino da Língua Portuguesa, na perspectiva contemporânea.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1.1.6.1 Multiletramentos

Ler e escrever são habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania. Sendo assim, a unidade escolar tem a responsabilidade de ampliar a competência leitora e escritora dos estudantes diante da sociedade atual e tecnológica em que vivem, visto que associa a cada dia novas formas de letramento e de socialização da informação.

Kleiman (2010, p.381) explica muito bem essa função da escola, quando diz: “Se aceitarmos que o letramento do aluno é a função primeira da escola, então é o letramento o princípio estruturador do currículo”.

São muitas as dificuldades que os aprendizes da Educação Básica enfrentam no dia a dia, portanto, é importante que os docentes insiram em suas aulas um ensino e aprendizagem mais significativos.

As transformações na sociedade e nas formas de comunicação indicam novos caminhos para o ensino, já que as necessidades de aprendizagem não são mais as mesmas. Foi introduzido um cenário de novos hábitos e valores e principalmente de novas formas de interação e a teorias multiletramentos surge mediante essas mudanças.

Para que a sociedade atual funcione, precisa partir de uma diversidade de linguagens, de mídias e de culturas e tudo isso deve ser trabalhado na unidade escolar. Assim, surgem os multiletramentos. É importante que as diferentes práticas de leitura e de escrita que fazem referência ao universo do aluno sejam incorporadas às práticas de ensino e aprendizagem de língua materna. Dessa forma, os alunos serão preparados para a atuação em sociedade em contextos reais. É imprescindível pensar em um ensino voltado à formação crítica e consciente dos aprendizes, preocupado não só com o ensino da estrutura da língua, porém, principalmente, com o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem como prática discursiva de natureza social.

O conceito de multiletramentos vai além das noções de letramento e de letramentos múltiplos, uma vez que, mais do que evidenciar diferentes abordagens de ensino, a unidade escolar precisa formar cidadãos capazes de analisar e debater acerca da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que os cercam, podendo, então, participar de forma ativa da esfera pública, seja no aspecto profissional ou pessoal.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

As diferentes linguagens e a veiculação dessas em variados formatos e mídias exigem outras estratégias de leitura que permitem ao leitor produzir sentidos (ROJO, 2012). A linguagem é primordial para explicar as maneiras de significar. Desse modo, a utilização dos multiletramentos em sala de aula implica que os estudantes se envolvam nas discussões, de forma crítica.

Diante da influência das novas tecnologias, são necessárias novas práticas para dar conta da multiplicidade de linguagens dos textos que circulam socialmente. É importante incluir o uso de vídeos, áudios, tratamento da imagem, edição e diagramação nas metodologias de ensino (ROJO, 2012). Ainda segundo esta autora, a unidade escolar deve acrescentar o que se chama de repertório de mundo do aluno, ou melhor dizendo, da cultura local que esse estudante leva para a sala de aula. O que é apresentado na mídia de massa, o que é visto na internet, deve ser colocado em diálogo, já que significam tanto aos jovens.

Há uma variedade de gêneros novos que podem ser aproveitados em sala para enriquecer as aulas de leitura e redação, como o videoclipe, a *WebQuest* que, se bem utilizada, pode se tornar uma ferramenta que auxiliará os alunos a desenvolver pesquisas. Os e-mails, chats, blogs, vídeos-conferência, fóruns de discussão, *homepage*, hipertexto, infográficos, filmes e séries exibidos pela TV, canais fechados, aplicativos (*netflix*, *youtube*, e outros) e muitos outros recursos disponíveis na Internet fazem parte da comunicação eletrônica e podem ser trabalhados pelos professores de Língua Portuguesa que desejem inserir seus alunos no processo evolutivo de aprendizagem, aliando, então, o ensino ao prazer da comunicação digital.

A leitura é uma prática comum nas comunidades urbanas, do campo, indígenas e quilombolas e, naquelas onde pode se contar com o acesso à internet, é possível ampliar esse trabalho por meio de variados gêneros discursivos que são importantes para a manutenção do hábito de leitura, pelo dinamismo, por possibilitar várias formas de serem trabalhados didaticamente, facilitando a aprendizagem. Isso lembra uma reflexão de Bakhtin, acerca das discussões de gênero, que informa que as possibilidades se desenrolam a partir da atividade de cada indivíduo. De acordo com Bakhtin (1996, p.280),



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

O celular é um suporte que permite a circulação dos múltiplos textos multissemióticos. Então, a partir de um trabalho com o aplicativo *WhatsApp*, por exemplo, pode-se ter um maior contato com a variedade cultural dos alunos dessas comunidades. Sendo assim, como afirma Merije (2012, p. 40), da “[...] união entre tecnologia e educação podem nascer oportunidades de ensino significativas para o educador e o educando”.

Os multiletramentos estão em evidência nas esferas sociais e culturais e oferecem recursos que promovem a transformação no ensino de leitura e de escrita. Os desafios são grandes, por isso é preciso que o docente adote novas metodologias pedagógicas com o objetivo de acompanhar os gêneros emergentes, e todas as transformações pelas quais os gêneros já existentes sofrem no meio digital, para que possa despertar o interesse do estudante e o gosto pelo aprendizado.

1.1.6.2 Novos Letramentos

O mundo contemporâneo se modifica constantemente e de maneira extremamente veloz, tornando-se cada vez mais tecnológico. Característica que tem influenciado diretamente no modo como o indivíduo convive na sociedade, devido à necessidade que as tecnologias trouxeram de se adquirir novas habilidades, as quais os pesquisadores Lankshear e Knobel (2002) denominaram de novos letramentos.

Nesse sentido, a educação tem sido fortemente influenciada pela presença da tecnologia, e, conseqüentemente, das novas exigências de uma sociedade altamente letrada, porque essas têm desafiado a maneira tradicional de se ensinar e aprender na escola regular, principalmente no que se refere ao ensino de língua portuguesa.

Nessa direção, Lankshear e Knobel (2007, 2008, 2011) e Knobel e Lankshear (2002) esclarecem que as novas práticas letradas são aquelas que exigem de nós um “novo



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ethos".

Para os referidos pesquisadores, o "novo *ethos*" equivale a distintos estilos de prioridades, apreciações e valores constituídos a partir de contato com novas práticas letradas, que são diferentes dos letramentos convencionais e mais conhecidos. Isto porque, é necessário considerar que as novas práticas letradas requerem do indivíduo a constituição de um discurso participativo, colaborativo e distribuído. Tais habilidades dificilmente são exigidas nos letramentos convencionais, uma vez que estes apresentam certa linearidade, isto é, os discursos são constituídos a partir de certa ordem (CHARTIER, 2002).

Tudo isso possibilita a constituição de um novo espaço de ser/ agir, visto que as normas e regras estabelecidas para a constituição dos discursos presentes nos novos letramentos são sempre atuais e menos estáveis que aquelas de letramentos convencionais.

Nessa acepção, Lankshear e Knobel (2007) reconhecem que tais circunstâncias apontam para o fato de que a distinção de *ethos* entre os letramentos convencionais e os novos letramentos está relacionada com fatos sociais e históricos ocorridos em espaços fragmentados e acompanhados pela necessidade de uma nova mentalidade, como também de novos posicionamentos, tanto dos leitores quanto dos autores.

Cabe ressaltar que o êxito da inclusão da tecnologia na sala de aula está muito além da simples aquisição ou acesso a equipamentos de última geração, pois é necessário, principalmente, que o professor esteja preparado para interagir com um novo tipo de mentalidade que a maioria dos estudantes possui atualmente: a da *Web 2.0*. Os pesquisadores Lankshear e Knobel (2007) denominam a referida mentalidade como "ciberespacial-pós-industrial".

Para esses estudiosos, as características dessa mentalidade estão diretamente ligadas à do novo *ethos*, as quais já foram mencionadas no início desse tópico. Em outras palavras, dispõda mentalidade *Web 2.0* é permitir que o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa por meio dos novos letramentos ocorra considerando a lógica do ciberespaço, o qual é descentrado, aberto e fluido.

Nessa lógica, o conhecimento jamais está centralizado, e sim distribuído. Por essa razão, as práticas de autoria são compartilhadas e colaborativas, como também a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

inteligência é desenvolvida de forma colaborativa e não mais de modo particularizado. No entanto, Rosa (2016, p.54) salienta que:

Um dos principais problemas colocados por Lankshear e Knobel (2007) e também presente nas considerações de Warschauer e Ware (2008), é que muitas vezes as pessoas trazem para o ciberespaço concepções da mentalidade 1.0, a mentalidade físico-industrial. Isto quer dizer que as *affordances*² do meio digital são muito limitadas se, mesmo conectados, mantermos o modelo de mentalidade que valoriza a centralização, a produção/inteligência individual e a autoria/conhecimento reservados apenas aos especialistas e suas instituições. Agir dessa forma no ciberespaço é diminuir o potencial das novas práticas letradas ali presentes, impedindo a expansão de suas possibilidades de significação.

Portanto, vale frisar que na sociedade contemporânea, na qual há uma infinidade de novos letramentos, é imprescindível que o professor se aproprie dos conhecimentos tecnológicos e da mentalidade *Web 2.0*, já que não é mais concebível que a escola ainda defenda o pensamento de que o professor é o único detentor do conhecimento e transmissor do saber, pois se faz necessário que o ensino/aprendizagem de língua portuguesa ocorra também na perspectiva dos novos letramentos, garantindo, assim, que o estudante seja capaz de participar, contribuir, criar, recriar e inovar conectado em rede.

Em consonância com essa perspectiva, pode-se entender como Rosa (2016, p. 54) que “pensar na escola dos novos letramentos significa, para nós, refletir e problematizar conceitos como novo *ethos* e cultura digital e de que forma essas perspectivas influenciam a reestruturação curricular que visa às diversas *affordances* das novas tecnologias”.

Nesse sentido, este Documento de Referência Curricular para Mato Grosso orienta que os professores de Língua Portuguesa levem para a escola os modos de conceber e agir por meio da linguagem tal qual no mundo *online*/virtual, ou seja, que propiciem um espaço de ensino/aprendizagem, no qual considerem a inteligência como coletiva e façam uso da infinidade de recursos e mídias, com o intuito de instigar os estudantes a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

produzirem sentidos e significados a partir do contexto e de forma coletiva, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Nessa direção, considera-se pertinente destacar aqui as opiniões dos pesquisadores Lemke (1998); Chartier (1999) e Rojo (2012), os quais esclarecem que, ao levar os textos multimidiáticos para a sala de aula, o professor deve ter o entendimento de que há a necessidade também de mudanças significativas nos modos de ler, compreender e produzir textos, como também na forma de circulação social desses textos. Logo, é fundamental que ensinar aos estudantes ler de forma diferente no espaço virtual, isto porque os novos letramentos apresentam uma multiplicidade de linguagens e, conseqüentemente, de significados, os quais requerem capacidades do leitor para interpretá-los. Portanto, a unidade escolar será, de fato, um espaço em que propiciará a participação de todos.

Rosa (2016) explica que Cope e Kalantzis (2000) abordam o “agir” no meio digital. Segundo a pesquisadora, essa atitude é vista pelos autores como um dos aspectos provenientes dos novos letramentos. E como exemplo,

[...] os autores citam videogames nos quais podemos ser as personagens principais de uma narrativa; o *Youtube* e outros *sites* de vídeos que permitem estrearmos nosso próprio “*show*”, compartilharmos vídeos caseiros e divulgar trabalhos como *mash-ups*, *remixes*, tutoriais etc.; a *Wikipedia* que, ao contrário das enciclopédias que traziam um conhecimento definitivo construído por especialistas (conhecimentos tidos como os verdadeiros), é construída, revisada e editada “pelas mãos” dos próprios usuários; a ampliação da possibilidade de escrita colaborativa/multiautoral por meio de ferramentas *on-line* de produção textual, como o *Google Docs* (ROSA, 2016, p.58).

² **Affordance** termo oriundo do inglês, sem tradução atualmente no português, mas que, neste contexto, poderia ser facilmente traduzido por “reconhecimento” ou “oportunidade”, é a qualidade de um objeto que permite ao indivíduo identificar sua funcionalidade sem a necessidade de prévia explicação, o que ocorre intuitivamente (por exemplo, uma maçaneta) ou baseado em experiências anteriores (por exemplo, os ícones de um programa de computador, os quais geralmente são escolhidos dentro do universo do nosso cotidiano, de acordo com a função a que se destinam originalmente). Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Affordance>.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Diante de tais considerações, os professores de língua portuguesa podem depreender que o modelo de texto que apresenta sentido finalizado e fechado não deve mais ser concebido como objeto de ensino/aprendizagem na unidade escolar atual, posto que os textos presentes na sociedade contemporânea estão condicionados a experimentações, hibridização, participação coletiva e quebra de regras.

Logo, ao assumir os novos letramentos como objeto de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, tanto nos anos iniciais quanto finais do ensino fundamental, sem deixar de lado as diversidades presentes na oferta da educação básica, o professor de língua portuguesa estará assumindo um novo modo de fazer escola, uma vez que possibilitará aos estudantes tornarem-se protagonistas de suas próprias práticas letradas, tanto na escola quanto na vida, pois esse é o nosso principal objetivo, porque o *ethos* dos novos letramentos promove a inclusão, garantindo, assim, que todos estejam “dentro”.

1.1.6.3 Letramento Digital

Discutir letramento digital na unidade escolar leva a indagar sobre qual o impacto que a tecnologia causa na sociedade. Pode-se dizer que este impacto, principalmente na educação, é bem significativo, levando em conta a gama de alterações de gêneros e textos que circulam nas mídias e, conseqüentemente, são abordados na esfera escolar.

As mudanças ocorridas na sociedade, em virtude do advento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), fazem repensar a maneira de ensinar. É necessário introduzi-las nas práticas pedagógicas, considerando a conectividade que os estudantes estão inseridos e que gradativamente vão se tornando em um bom leitor ubíquo³, e, assim, exigindo cada vez mais desenvolver práticas do letramento digital, que na visão de Coscarelli (2007) é a ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital.

Para a autora, “[...] podemos dizer que, para cada alteração nas tecnologias de escrita, deveríamos pensar em novos gestos e possibilidades cognitivas e, por extensão,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

em novas pedagogias” (COSCARELLI, 2007, p. 69). Portanto, para trabalhar os recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica, se faz necessário compreender todas as nuances do processo do letramento digital, uma vez que, não basta saber operá-los, é necessário, saber por que, como e quando usar as NTIC. Ou seja, não é apenas usar *datashow*, vídeo ou lousa digital. É atribuir objetivo de aprendizagem a cada técnica usada no processo ensino aprendizagem, que resulta em conhecimentos.

Ao repensar metodologias para inserir as NTIC, faz necessário refletir em como construir um currículo que contemple os interesses dos estudantes e as mudanças ocorridas nos últimos anos. Nesse contexto, trata-se de adotar práticas pedagógicas, em uma perspectiva para além das teorias e técnicas, do conhecimento fragmentado, que funcione como base epistemológica e amplie a visão de mundo do estudante. Mas, como materializar isto na prática? Nesse sentido, Rojo (2012, p.38) orienta,

Para trabalhar nessa perspectiva, o professor deve engajar as crianças no processo e traçar estratégias que as levem do conhecimento prévio à criação. Durante a criação, será possível abordar currículo escolar, o sistema de escrita, ampliar o repertório e transitar pelas diversas modalidades e coleções culturais.

Corrobora-se a colocação da autora, ao saber que utilizando ferramentas digitais, ampliarão as possibilidades de ensino, porque se tem a opção de trabalhar com imagens, navegar por textos *web*, utilizar animações para tornar a aprendizagem mais lúdica, criar *blog* e *e-mail*. Conforme Coscarelli (2007), a atividade de enviar *e-mail* é uma das atividades que contribui para o letramento digital, pois os estudantes precisam preencher formulário, criar senhas, controlar sua caixa de mensagens. Assim, propicia-se aos estudantes o prazer de estarem manuseando o computador de forma autônoma, possibilitando-os experimentar o conhecimento de um novo modo, diferente das fontes tradicionais de referência, que atualmente não têm muito significado para o estudante.

³ Leitor “ubíquo” é aquele que, para Lucia Santaella (2010), consegue acessar ou trocar informações com seus pares, em qualquer lugar que ele estiver, uma vez que as mensagens são simultâneas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Mas, é necessário preparar o estudante para o novo formato e o novo suporte dos textos multimídias, pois, conforme coloca Levy (1996), o progresso das novas tecnologias gera hábitos intelectuais de formalização do conhecimento e a manipulação dos signos e de representações linguísticas. Dentre estas formas, pode-se citar o hipertexto, que é uma realidade palpável no contexto digital, na qual a visão do autor é um conjunto de *links* que se deve traçar o percurso para saber aonde chegar,

O Hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LEVY, 1993, p.33).

Desse modo, ao pensar em trazer para a sala de aula os textos eletrônicos, ou explorar o hipertexto deve-se considerar que está lidando com temporalidades e espacialidades diferentes, onde as mesmas são encurtadas, gerando diferentes estratégias de leitura. Nesse sentido, contrapondo ao livro didático, o computador, como recurso multimídia, possibilita explorar uma simultaneidade de linguagens não exploradas no texto impresso. Porém, sem perder de vista que antes de decidir a metodologia, é preciso ter em mente que, independente dos métodos, o que é mais importante é a aprendizagem do estudante, ou seja, atentar aos princípios que devem ser observados dentro de uma proposta educativa mediada pela tecnologia.

Sob este viés, Coscarelli (2007, p. 94) faz um alerta para o uso adequado das NTIC,

Ao pensar no processo pedagógico mediado pela tecnologia, não se pode esquecer que a centralidade da ação deve estar nos sujeitos, e não na técnica. Esse é um fato de ordem primitiva; é preciso ver primeiro a potencialidade do indivíduo; a máquina é apenas um instrumento.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Conforme a referida autora, a respeito dessa realidade tecnológica, é necessário atentar e saber lidar com a imensa desigualdade econômica e social que permeia nas unidades escolares sobre as práticas mediadas por tecnologias, uma vez que “[...] a tecnologia digital vem se consolidando como prática de uso da língua à qual se associam novos valores e regras de interação, que não podem ser negligenciadas pela escola” (COSCARELLI, 2007, p. 235-236). Nessa perspectiva, é importante analisar e compreender as dinâmicas que estão arraigadas no mundo tecnológico e assim traçar um projeto de ensino capaz de maximizar o aproveitamento dessas ferramentas como ambientes de aprendizagem.

1.1.6.4 Interdisciplinaridade

Referencia-se a João Cabral de Melo Neto no poema *Tecendo amanhã*, como o ponto de partida para a compreensão do que é interdisciplinaridade,

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão.

Esse poema remete a importância de desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes a proficiência nas práticas de linguagem, no seu contexto. Nessa busca por constantes metodologias que propiciem uma melhora no ensino da língua, a interdisciplinaridade é uma das formas do professor desenvolver os objetos de ensino para atingir o seu objetivo na aprendizagem.

Apresentam-se aqui algumas considerações a respeito da interdisciplinaridade na perspectiva de Ivani Fazenda (2008, p.53), que “convida para uma nova visão do



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

processo educativo escolar a partir do diálogo entre as três formas de conhecer que envolve a interdisciplinaridade: saber, saber-fazer e saber-ser”. A autora também explica pontos relevantes para a compreensão da proposta interdisciplinar escolar que não se pode confundir com interdisciplinaridade científica (FAZENDA, 2008, *Apud* Lenoir, Sauv , 1998; Fazenda, 1992), “Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (FAZENDA, 2008, p.21).

Diante disso, essa proposta faz refletir as práticas, que durante muito tempo foram de um currículo compartimentado, assim, é mais do que necessário que a didática ocorra de maneira articulada e de forma coletiva, como ensina João Cabral de Melo Neto, ao tecer uma manhã.

1.1.6.5 Literatura Produzida em Mato Grosso no Ensino Fundamental⁴

A literatura, infantil ou não, não pode ser vista como “neutra” ou “ nocente” quando se discutem as “redes de transmissão de ideias, gostos, debates, estímulos, rejeições, experiências e valores est ticos que criam uma linha de continuidade entre o passado, o presente e o futuro da vida literária de um país” (MELLO, 2006). A literatura é uma instância de poder, na qual as relações sociais do mundo “real” são espelhadas nos personagens, tempos e espaços, mediadas pela fantasia. No caso específico da literatura produzida em Mato Grosso, alguns autores apresentam sua obra utilizando o espaço geográfico específico do estado, com seus biomas, e aspectos culturais, como o linguajar da baixada cuiabana em contraste com aquele trazido pelos migrantes de diferentes partes do país, enquanto outros abrem mão dessa caracterização regional e universalizam seu discurso.

Importa, assim, apresentar a literatura produzida em Mato Grosso como espaço identitário, em suas múltiplas manifestações culturais, uma vez que a materialidade do discurso literário está na ruptura do mundo com a realidade, instaurada a partir da criação de um universo no qual o autor articula seu discurso de modo a adquirir existência real



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

pela linguagem (BARTHES, 1970). Para tanto, considera-se o pensamento de Pound (2006, p. 28), “Literatura é linguagem carregada de significado. Grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível. Enfim, literatura é novidade que PERMANECE novidade”. Nesse sentido, a literatura se apropria de toda e qualquer matéria e a transforma em objeto de transmissão de ideias, não havendo assuntos “literários” e “não-literários”, tudo poder ser artisticamente trabalhado por meio da linguagem.

Reforça-se, aqui, a literatura como parte da construção da identidade, tomada como fonte da experiência de um povo, valendo-se da matéria prima advinda das ciências sociais, instituições produtivas e reprodutivas, além da memória coletiva e fantasias pessoais, aliados aos aparatos de poder e revelações de cunho religioso (MELLO, 2006). É importante que o professor de linguagem compreenda a literatura como fruição, bem como instrumento de representação linguística.

⁴A nomenclatura “Literatura Mato-Grossense” ainda está em discussão por diferentes motivos, uma vez que a noção de pertencimento está muito mais ligada a aspectos afetivos e culturais do que geoespaciais. Por essa razão, optou-se pela nomenclatura “Literatura produzida em Mato Grosso, evitando-se, assim, confrontos acerca da estética dessa inserção no sistema literário de Mato Grosso.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1.1.7 Avaliação para as Aprendizagens

Inicia-se tema questionando os professores – Que avaliação almeja para o ensino de Língua Portuguesa? Qual o objetivo ao avaliar? O estudante tem claro o quê, como e por que está sendo avaliado? Todas essas indagações precisam estar respondidas quando se escolhe a forma de avaliação.

Na BNCC (2017, p.17) espera-se que a avaliação seja de forma a:

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos.

Repensar avaliação é considerar mudanças que regem a unidade escolar, primeiramente discuti-la em conjunto para transformá-la: valores, currículo, conceitos metodológicos, visão política e comunitária. Uma reflexão conjunta sobre avaliação propicia uma compreensão “do ser escola, do ser educador e do ser educando. O avaliar para promover fundamenta-se em tais reflexões”, segundo Hoffmann (2011, p. 10).

É preciso considerar a finalidade da avaliação no planejamento da prática de ensino, para conseguir produzir a ação/reflexão/ação. Reitera-se aqui com as palavras de Vasconcellos (1998, p.79)

Considerando que o conhecimento novo se dá a partir do prévio, há necessidade de o aluno se expressar e de o professor acompanhar essa expressão para poder com ela interagir, favorecendo sua elaboração em níveis mais abrangentes e complexos. A avaliação vai se incorporando no próprio trabalho de sala de aula, pois o melhor método de avaliação é o método de ensino.

A avaliação é um percurso que se dá de forma contínua, conjunta e reflexiva,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

considerando sempre o estudante como o ponto fundamental do ensino/aprendizagem, uma vez que é ele o autor e reprodutor das práticas sociais mediadas pela língua. É preciso considerar a progressão e as limitações de cada estudante, lembrando que não se pode avaliar da mesma forma, esperando o mesmo resultado.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. I. C. M. *Muito além da gramática: por um ensino de gramática sem pedra no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BARTHES, R. *Escritores e escreventes*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In.: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 277-326.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002.

COSCARELLI, C.V; RIBEIRO, A. E. (Orgs). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2.ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007

COX, M.I. P. *Os tempos do texto na sala de aula*. In: Polifonia (Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem). Vol.08, Cuiabá: EdUFMT, 2004, p. 113-127.

FAZENDA, I. C. A.(Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis)

_____, I. C. A.(Org.). *O Que é interdisciplinaridade?* . São Paulo:Cortez, 2008. p. 21, 53.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

FONTÃO, L. *A literatura no ensino fundamental: leitura e recepção*. Anuário de Literatura, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 184-198, nov. 2010. ISSN 2175-7917. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/13215>>. Acesso em: 26 abr. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-7917.2010v15n2p184>.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____, J. W. O ensino da língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

_____, J. W. *O texto na Sala de Aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____, J.W. *Portos de passagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 14 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 10.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *A Multiliteracies Pedagogy: a pedagogical supplement*.

In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000a, Cap. 11.

KLEIMAN, A. B. *Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar*. Perspectiva, Florianópolis, v.28, n. 2, 375-400, jul/dez. 2010.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *Critical cyberliteracies: what young people can teach us about reading and writing the world*. National Council of English Teachers – Assembly for Research mid-winter Conference. New York, February, 2002.

_____. *Sampling “the new” in new literacies*. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007, p.1-24.

_____. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang, 2008.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

LAJOLO, M. *O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?* In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LEMKE, J. Metamedia literacy: Transforming meanings and media. In: REINKING, D. et al.(Eds.). *Literacy for the 21st century: Technological transformation in a post-typographic world*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998.

LÉVY, P. *As tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993/2004.

_____ *O que é virtual?* São Paulo: 34, 1996.

MELO NETO, J. C. de. *Tecendo a manhã* Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html>, acesso em maio de 2018.

MELLO, W. C. C. de. *De autores e autoria: um recorte acerca da construção do campo literário em Mato Grosso*. (Dissertação de Mestrado em Estudos literários). Cuiabá: UFMT, 2006.

MERIJE, W. 2012. *Mobimento: educação e comunicação mobile*. São Paulo: Petrópolis, p.125.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 6. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa* /Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF, 1998. POUND, E. *ABC da literatura*, 11. ed. Ed. Cultrix, São Paulo: 2006.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, nº 25, Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

_____. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org). *Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino*. São Paulo: EDUC, 1988. P.53-60.

ZILBERMAN, R. *O papel da literatura na escola*. Via Atlântica, nº 14, Dez/2008.

ROJO, R. *Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, A. A. C. *Novos letramentos, novas práticas? Um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SANTAELLA, L. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças*. São Paulo: Libertad, 1998. p. 79.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1.2. Componente Curricular Arte – Ensino Fundamental – Anos Iniciais

A arte é um dos componentes curriculares que compõem a área de linguagem, como tal, possui uma gama de teorias e reflexões sobre o objeto arte como produção humana. Desde os primórdios da humanidade, o ser humano vem se valendo de suas produções artísticas para interagir com o meio em que vive, assim como para deixar mensagens para seus descendentes. Sobre esse ponto, Azevedo Júnior assim observa:

Arte é conhecimento, e partindo deste princípio, pode-se dizer que é uma das primeiras manifestações da humanidade, pois serve como forma do ser humano marcar sua presença criando objetos e formas que representam sua vivência no mundo, o seu expressar de ideias, sensações e sentimentos e uma forma de comunicação (AZEVEDO JÚNIOR, 2007).

Ao conceituar Arte, pode-se dizer que é a atividade humana ligada a manifestações de ordem estética ou comunicativa, realizada a partir da percepção, das emoções e das ideias, que tem como o objetivo estimular essas instâncias da consciência e dar significado único e diferente para cada obra. Ao que dispõe a BNCC, é preciso conhecer a definição de Arte como uma linguagem cujo interesse primeiro é o de produzir beleza, intrinsecamente relacionada com a intencionalidade do artista que a produz.

A arte surgiu com os primórdios da humanidade, se revelou com suas primeiras ações, principalmente através de seu trabalho, condição necessária para sua sobrevivência, em que o homem utiliza a natureza transformando-a. As pinturas rupestres, também caracterizavam essas primeiras formas de ação, demonstrando que o homem da caverna, naquele tempo, já interesse em se expressar de maneira diferente (FISCHER, 1983).

Todavia, conceituar a arte é não é fácil. Dentre os diferentes conceitos, a Arte é vista como uma experiência humana de conhecimento estético que transmite e expressa ideias



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

e emoções, por isso, para a apreciação da arte é necessário aprender a observar, a analisar, a refletir, a criticar e a emitir opiniões fundamentadas sobre gostos, estilos, materiais e modos diferentes de fazer arte (AZEVEDO JÚNIOR, p. 7, 2007).

Então, ao fazer Arte o homem cria um objeto artístico que não precisa ser uma representação fiel das coisas no mundo natural ou vivido e, sim, como as coisas podem ser, de acordo com a sua visão, ou seu desejo. Baseado nisto, a função da arte e o seu valor estão na representação simbólica do mundo humano.

Considerando tais pressupostos, se concebe a arte como um complexo que possui um sentido amplo intrínseco à cultura e que se revigora nas relações entre o ser humano e o seu entorno. Portanto, há um processo de troca de conhecimento, de valores, de símbolos e de signos próprios desse saber que compõe a experiência e a estética dentro de um determinado contexto. A partir dos fragmentos de manifestações artísticas, conforme afirmam os pesquisadores da Arte, da Antropologia, História, é possível identificar características peculiares de diferentes grupos sociais, no que diz respeito às manifestações culturais no decorrer da história.

A arte é um conhecimento intercambiado nos processos de mudança e de transformação dos contextos de espaço e tempo. Assim sendo, toma-se como ponto de partida a concepção de aprendizagem em arte. A partir das teorias do desenvolvimento cognitivo humano, de Jean Piaget e de Vygotsky, estruturaram-se também teorias sobre a construção do conhecimento artístico. Os pressupostos da Gestalt trouxeram suas contribuições para o entendimento de que há um processo crescente de aprendizagem artística.

Para abordar as concepções de aprendizagem em arte e os marcos teóricos que empreendem estudo sobre o tema, buscamos partir da compreensão de Elliot (2005) sobre as dimensões que fazem parte do processo de criação artística, e em que medida tais dimensões podem ou devem acontecer para contribuir no processo de aprendizagem do componente Arte e suas respectivas modalidades.

A compreensão da aprendizagem artística perpassa de forma indispensável pelo modo como se aprende a criar as formas artísticas, as formas visuais, musicais, e de movimento em arte, assim como conhecer os aspectos que contribuem para a compreensão da arte. Ao se conceber a arte enquanto campo de conhecimento próprio,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

se considerará a aprendizagem artística como um saber pautado na experiência, na vivência, na construção de conceitos que, por meio dela, se articulam e dão suporte a uma diversidade de outros conhecimentos.

Eisner Elliot aborda as dimensões da aprendizagem artística nos aspectos produtivo, crítico e cultural. Acrescenta que o desenvolvimento de um saber artístico não acontece de maneira automática e isolada, pois é de ordem complexa e se constrói num processo de ensino, assim como os demais conhecimentos no contexto da educação. Nesse sentido, importa trazer as contribuições de Dewey no que se refere à sua visão pragmática na aquisição de conhecimentos em arte, pois considera a experiência como fator preponderante num caminho crescente de aprendizagem.

A partir de tais considerações, compreende-se que esta aprendizagem se dá numa relação entre sujeitos menos experientes com sujeitos mais experientes, como pressupõe a teoria sociointeracionista de Vygotsky (2007), quando sugere a zona de desenvolvimento proximal na interação professor-aluno. A psicologia Gestaltista contribui também na construção das teorias da aprendizagem artística, principalmente na abordagem de Elliot sobre a aprendizagem artística, ancorada nos pressupostos de Arnheim que afirma que cognitivamente o processo de maturação do adulto propicia maior capacidade de discriminação das qualidades sobre objetos e fenômenos.

No que se refere ao processo crescente de aprendizagem em arte, de acordo com a Gestalt, a criança percebe primeiramente as generalidades, no seu processo de maturação, passa a cada vez mais perceber sutilezas, ou seja, a aprendizagem se dá a partir do macro para o micro, isso nas relações entre as qualidades, e a tendência seria perceber, identificar estruturas mais complexas no objeto de arte, quando adulto. Nesse aspecto, tanto Dewey como Elliot pontuam que aquilo que o sujeito aprende vai depender, em parte, de tudo aquilo que foi possibilitado a ele experimentar, formando, assim, a sua estrutura de referência e as representações que se construiu a partir dessas estruturas.

Orientados por essas teorias, da Gestalt, da Cognição, da Educação e da Arte, são pensadas políticas que regulamentam o ensino de arte como componente curricular obrigatório. Na vigência da LDB 9393/96, os PCN são construídos com a função de sugerir um norte para o currículo brasileiro:



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (PCN, Arte, p. 19).

Se a educação em Arte realmente se viabiliza dentro das considerações acima propostas, o professor dessa área tem um grande compromisso no processo de formação dos estudantes.

1.2.1. Marcos Legais

Fazendo uma retrospectiva na história da educação brasileira, mas especificamente no ensino da Arte em suas diferentes linguagens, pode-se compreender como esse ensino começou a ser idealizado e implementado em termos da legislação educacional nacional.

No Brasil, a Arte enquanto disciplina, só se desenvolveu porque visava a um desenvolvimento artístico pleno do indivíduo e, quando do surgimento do movimento Educação por meio da Arte. O seu início se deu através de importantes movimentos culturais, ligados a Arte e Educação no século XIX e a partir de 1920 ocorreram muitas mudanças.

Ferraz e Fusari (2009) afirmam que o fator determinante para a formação de profissionais na área do ensino de arte foi a criação de centros artísticos, como a Escola das Belas Artes do Rio de Janeiro, o Conservatório Dramático em Salvador e a presença da Missão Francesa e de artistas europeus. Já no século XX, outros fatores contribuíram para a expansão

do ensino de Arte, como os sociais, educacionais e culturais. A Semana da Arte Moderna, em 1922, foi outro marco importante, pois deu início ao movimento modernista no Brasil, quando um grupo de artistas plásticos e intelectuais se reuniu no Teatro



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Municipal de São Paulo, onde realizaram recitais de músicas e poesias, palestras e danças e exposições de pinturas, esculturas e arquitetura.

No ano de 1946, através da Constituição Liberal, foi aprovada a elaboração de um estatuto que viria a estabelecer as diretrizes e as bases da educação nacional. Para atender a determinação preconizada na Constituição, Clemente Mariani, então ministro da Educação e Saúde, determinou a formação de uma comissão composta por educadores para elaborar o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, somente em 1948 o projeto foi encaminhado para o Congresso, permanecendo em arquivo até 1949. O Congresso, por suavidade, não deu prosseguimento às discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resultando na paralisação do projeto por mais de uma década para sua aprovação.

Somente em 20 de dezembro de 1961, a Lei 4024/61 foi sancionada, instituindo, assim, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essa Lei estabelecia uma nova estrutura para os currículos do ensino primário e médio. Sob essa lei, o ensino da Arte estava restrito ao desenho e ao canto orfeônico nas matrizes curriculares da maioria dos estados e municípios para o ensino primário. Já no ensino médio, o Art. 38, Inciso IV do Capítulo I, Título VII reduz o ensino de arte às atividades complementares de iniciação artística, não obrigatórias.

Em 11 de agosto de 1971, em pleno regime militar do Presidente Médici, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases nº. 5.692. O cenário era de um governo que estava desenvolvendo políticas de expansão econômica e recebendo influências de tendências neoliberais e tecnicistas. Através desta lei, a Arte foi incluída de forma obrigatória no currículo escolar, não como disciplina, mas, sim, como atividade educativa, pois a ênfase era dada ao processo expressivo e criativo dos estudantes. Porém, essa obrigatoriedade do ensino de Arte não garantiu de fato que os estudantes tivessem acesso a ela, haja vista o número deficitário de profissionais preparados para atender tal demanda. Esse contexto não permitiu um maior aprofundamento do sentido artístico e estético envolvido na área.

Para atender a essa demanda de falta de profissionais capacitados para o ensino de Arte, em 1973 foram criados os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística, que eram estudados por dois anos e que visavam formar os futuros professores de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Educação Artística habilitados em Música, Teatro, Artes Plásticas e Dança. A polivalência no ensino de Arte se mostrou insuficiente, pois não deu conta de formar profissionais que fossem capazes de atuar nas quatro áreas devido ao não aprofundamento em nenhuma delas.

Na década de 1980, surge o movimento Arte-Educação que procurou resolver o problema de identidade do professor de Arte, normatizando a área do conhecimento específico com questões voltadas ao ensino da Arte. Os Arte-Educadores foram assim denominados por participarem diretamente com esse movimento. Os objetivos pedagógicos da Arte-Educação foram os de retomar a integração do fazer artístico da apreciação da obra de arte e seu contexto histórico e cultural.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, os educadores responsáveis por modificações no ensino de Arte buscaram reconhecimento da disciplina através da criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tornou o ensino de Arte um componente obrigatório na Educação Básica, através da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu art. 26, § 2º. Os movimentos Educação Através da Arte e o Arte-Educação apoiaram todo esse processo de busca por melhorias do ensino de Arte desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, compreendendo toda a Educação Básica. Com isso, a Arte se consolidou nas escolas, não mais como Educação Artística e, sim, como uma disciplina, possuindo conteúdos próprios, deixando de ser apenas uma simples atividade para se tornar parte da cultura e de maneira significativa.

Em 18 de agosto de 2008 foi sancionada a Lei nº. 11.769 que altera o parágrafo 26 da Lei 9.394/96, incluindo a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica. Após a implantação dessa lei, uma mobilização em favor do ensino das outras linguagens artísticas foi iniciada, foi elaborado um Projeto, fixando as diretrizes e bases da educação nacional para instruir, como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a Música, as Artes Plásticas e as Artes Cênicas. Esse projeto foi encaminhado para a Câmara dos Deputados em 23 de março de 2010, buscando alterar os parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da Lei nº. 9.394/96, este ainda aguarda aprovação.

1.2.2. Contribuições da Arte para o Desenvolvimento Integral



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A BNCC preconiza que se deve considerar a arte como expressividade do ser humano, imprescindível à vida, numa atitude de estabelecer níveis de comunicação, crítica social, externalização de sentimentos e da revelação de intencionalidades. Esse pressuposto leva em consideração que a arte está presente na vida do ser humano e deve ser abordada na escola. Assim, indica a necessidade de compreender a realidade na análise das contradições do capitalismo e o quanto as determinações sociais, culturais, econômicas e políticas definem as condições concretas para a educação, encaminhando para uma sociedade mediada pela cultura do capital que gera, entre outras coisas, as desigualdades sociais.

Com base na literatura, entre pesquisas e teorias que ao longo dos anos foram e ainda estão sendo construídas, é possível perceber as contribuições da arte no processo de humanização do indivíduo, no que diz respeito às construções éticas, religiosas, socioafetivas e estéticas.

É nesse movimento de ensinar e aprender, pautados na necessidade de se despertar a consciência para a arte como formadora do humano, que o estudante vai encontrar condições de desenvolver a profundidade da sua expressão e construir o conhecimento em arte que envolve o fazer e pensar artísticos e estéticos.

Assim, o ensino de arte nas escolas necessita ser pensado a partir das diferentes possibilidades de trabalho como meio de formação dos sentidos humanos, o que certamente contribuirá para o desenvolvimento de uma atitude crítica frente ao mundo que cerca o estudante envolvido neste processo.

Na medida em que a experiência estética mobiliza a dimensão sensível (estésica) do saber, a educação dos sentidos será apreendida como educação estética, como forma de realização da essência humana que é a sua liberdade ou omnilateralidade.

A tarefa de aliar o conhecimento inteligível ao saber sensível pode ser desenvolvida, trabalhando com os conhecimentos artísticos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. Assim sendo, a educação é fundamental para a formação do ser humano no que diz respeito a aspectos socioculturais. Nesse sentido, Favaretto ressalta a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

importância da arte na formação humana, portanto inserida no processo de educação do sujeito.

Assim, é preciso fazer outras perguntas antes de se assumir as ideias consensuais que dizem respeito tanto à consideração unânime de que a arte tem uma função na educação, através do papel que desempenha, e de que ela é indispensável à formação integral do educando, quanto à própria maneira de se entender o que quer dizer arte e o que quer dizer formação, para que a suposta contribuição de uma à outra tenha a importância que se lhes atribui (FAVARETTO, p.227).

Dessa forma, espera-se que traga à tona fatores que foram colocados de lado devido ao modelo atual de sociedade. Esses fatores são relativos à afetividade e podem ser desenvolvidos a partir de uma abordagem do currículo de Arte, possibilitando a apropriação dos princípios estético-éticos para auxiliar o ser humano no processo de entendimento do outro. É necessário reconhecer o valor fundamental da arte na vida dos seres humanos. A arte pode educar para a sensibilidade, para a expressão humana e para o diálogo das coisas tangíveis com as intangíveis no cotidiano.

No que diz respeito às realidades brasileiras, nelas inclui-se o estado de Mato Grosso, há que se refletir nos princípios estéticos e éticos de aprender com o outro. Nesse sentido, é importante destacar que os estudos e pesquisas sobre Multiculturalidade e Interculturalidade colaboram sobremaneira como base para defender a arte como componente fundamental dos processos subjetivos e intersubjetivos na construção do sujeito.

A considerar as ideias de López (2012), quando afirma que não há estado que não seja multicultural ou multiétnico, e olhar para o atual cenário mato-grossense, é perceptível que este seja eminentemente multicultural e multiétnico. Os processos de migração interna e externa e o vasto território foram terrenos férteis para que viessem povos de distintos lugares, sejam de dentro do país ou de outros países passassem a compor o povo de Mato Grosso. Esse movimento de fato contribuiu, para que na contemporaneidade o estado se apresente com culturas peculiares em cada uma de suas regiões.

Antes de conceber ou delimitar diferenças entre os grupos sociais dos quais se



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

compõe o estado, é preciso pontuar que as produções artísticas de cada povo são construções a partir da visão de mundo nele engendrado.

1.2.3. Exteriorização das Criações Subjetivas

Toda e qualquer criação artística perpassa pela subjetividade humana. A subjetividade é comum a todo indivíduo. Entretanto, são as práticas subjetivas que asseguram as idiossincrasias, ora profundamente marcadas de criticidade social, ora pela expressão de sentimentos, ora pela exaltação de vivências, intencionalidades ou elementos de contemplação. São pelas criações subjetivas que se podem observar traços e nuances individuais no produto artístico. Portanto, cada pessoa que produz arte dota a sua criação de suas marcas individuais.

Como as características da escrita de cada estudante, que indicam traços peculiares e particulares, o produto artístico também revela traços e comportamentos subjetivos a cada ser humano. Portanto, não há possibilidade de que os estudantes deem as mesmas respostas a uma proposta de criação artística. Haverá sempre um traço, uma marca, um vestígio que denote a autoria de determinado produto artístico. Mesmo no processo de reprodução de uma imagem, de um personagem, ou na execução de uma música ou dança, sempre haverá a presença da subjetividade daquele que executa a obra. Como assevera Carlo Ginzburg, em seu livro *Mitos Emblemas e Sinais – morfologia e história*:

Numa página do tratado de arquitetura, Filarete, depois de afirmar que é impossível construir dois edifícios perfeitamente idênticos [...]. Aos olhos de um arquiteto europeu, as diferenças mesmo pequenas entre dois edifícios (europeus) eram relevantes [...]. Um arquiteto tártaro, um etíope desconhecedor de arquitetura ou uma formiga teriam proposto hierarquias diferentes. O conhecimento individualizante é sempre antropocêntrico, etnocêntrico, e assim por diante especificado (GINZBURG 1989; p. 163-164).

Ao invés de homogeneizar o fazer artístico, o professor deve incitar estas diferenças, a fim de que cada obra seja indicadora da autenticidade de seu criador. Assim, o produto



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

artístico não se deterá exclusivamente às técnicas de produção, porque estas servirão apenas de referenciais, para que o estudante possa ser estimulado no seu poder criativo.

Quando alguém apresenta dificuldade em produzir arte, em muitos dos casos, isso acontece pela dificuldade de exteriorizar seus sentimentos e subjetividades. Muitos bloqueios de ordem psicológica ou interacional podem influenciar nesse processo de exteriorização.

Tendo em mente essas dificuldades, o professor de arte deve desenvolver o poder de fruição e análise de seus estudantes, ao ponto de prepará-los para o processo criativo. Desta maneira, cabe ao professor evocar sentimentos, ativar o senso crítico e tornar possível a manifestação artística de seus estudantes por meio da sensibilização em qualquer das modalidades da Arte. Para tanto, é importante que se estimule uma interação profícua entre os estudantes, assim como a compreensão dos temas e pontos de vistas abordados no processo de produção artística.

1.2.4. Interação Deleite

Apontada na psicologia como um fenômeno que permite a certo número de indivíduos constituírem-se em grupo, e que consiste no fato de que o comportamento de cada membro (deste grupo) se torne estímulo para o outro, a interação é um vocábulo bastante em voga na pedagogia do século XXI.

As relações estabelecidas entre as pessoas ou mesmo entre os indivíduos e o meio são dados importantes para a internalização dos conhecimentos, sensibilização estética, e exteriorização das criações subjetivas, além de corroborar para o processo de fruição e análise dos produtos artísticos. Barbosa (1995 p. 16) afirma que, na educação, o subjetivo, a vida emocional deve progredir não ao acaso; a arte é um conhecimento que precisa oferecer educação cognitiva e também emocional.

Quando se propõe uma interação deleite, as relações estabelecidas entre os indivíduos que participam do grupo precisam ser consideradas dentro de uma dimensão da satisfação coletiva, marcadamente saudável e sensível. Para que uma peça de teatro possa ser apresentada, os ensaios do grupo de atores, bem como as reuniões com a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

equipe de apoio, devem ser tranquilos e produtivos. Se há inquietações, discussões desnecessárias e imposição dos interesses individuais sobre a coletividade, dificilmente a peça terá um resultado realmente promissor.

Observe, por exemplo, numa dança de salão. Se a parceira não confia ou não aceita plenamente o seu cavalheiro, o casal terá muitas dificuldades na execução dos passos, de maneira que a sequência e o resultado serão prejudicados.

No canto coral, por exemplo, se não há interação, a divisão de vozes, bem como a execução de algumas músicas poderá ter sérios problemas. Mesmo numa mostra coletiva de pinturas, desenhos ou fotografias os níveis de interação devem ser sempre observados com cuidado.

Nos últimos decênios, um dos temas recorrentes na escola é a prática de bullying. As tentativas de uma interação deleite estão centradas exatamente no combate a esses maus tratos. Assim, além de tornar as relações mais acessíveis no ambiente escolar, essas práticas pedagógicas favorecem enormemente o potencial criador do estudante. Essas interações se propõem, inclusive, a dirimir preconceitos relacionados à cor, credo ou orientação sexual.

Num ambiente acolhedor, diante de uma proposta pedagógica que estimule a liberdade e o potencial criador do estudante, é muito provável que determinadas barreiras sejam quebradas, para que o estudante consiga se expressar artisticamente. É num espaço saudável como este que o professor poderá estimular o potencial crítico do estudante, a fim de que seus pupilos possam desenvolver um acurado poder de análise e interpretação dos seus processos criativos, assim como dos colegas de turma, ou da escola.

1.2.5. Análise e Interpretação dos Processos Criativos

Para a análise e interpretação dos processos criativos é necessário fazer aflorar a experiência sensível do fruidor. Ao assistir à apresentação de uma obra como “O lago dos cisnes” (Tchaikovsky, 1877), ninguém sem a sensibilidade devidamente aguçada estará pronto para entender a batalha dos cisnes, ou compreender o apelo dramático e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

social de “O mercador de Veneza” (Shakespeare, 1598), ou mesmo da ópera “Wozzeck” (Berg, 1925), sendo esta última repleta de atonalidades, sob o tema da alienação e loucura.

O mesmo acontece para a análise e interpretação de obras como as de Maurits Cornelis Escher, “Céu e água” (1938), “Répteis” (1943), “Queda d’água” (1961) ou “Relativity” (1953), que fogem aos padrões de preenchimento regular do plano e que exploram o infinito, ou a representação de construções impossíveis. Rompe-se com as expressões simplistas “Gostei!”, “Não gostei!”, para dar vazão a uma compreensão apoiada no contexto, significação, expressividade de cada obra.

Um professor que estimula os seus estudantes a compreender os contextos, assim como os processos em que cada obra foi criada, dota-os da capacidade de entender o “aqui e o agora” da obra de arte. O estudante passa a entender as motivações, as afiliações e engajamentos dos artistas, bem como os escândalos causados por determinadas obras, veiculadas por seus autores nas sociedades das quais faziam parte, ainda que seus pensamentos, em muitos dos casos, estivessem à frente de seu tempo.

Todos nós, quando vemos um quadro, somos fatalmente levados a recordar mil e uma coisas que que influenciam o nosso agrado ou desagrado. Na medida em que essas lembranças nos ajudam a fluir no que vemos, não temos por que nos preocupar. Só quando alguma recordação irrelevante nos torna preconceituosos, quando instintivamente voltamos as costas a um quadro magnífico de uma cena alpina porque não gostamos de praticar o alpinismo, é que devemos sondar o nosso íntimo para desvendar as razões para a aversão que estraga um prazer que, de outro modo, poderíamos ter tido (GOMBRICH, 2001,p.).

Conhecer tais circunstâncias colabora para que o estudante, enquanto apreciador de uma obra de arte, dialogue com o seu respectivo criador, de maneira que a análise e a interpretação dos processos criativos de cada artista se revelem numa prazerosa descoberta.

Estabelecer intertextos, diálogos entre artistas de outros tempos e de outras culturas, em contraste com artistas nacionais e locais, corroboram para elevar os níveis de análise



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ecompreensão das dinâmicas estéticas e sociais que uma obra de arte oferece.

Desta maneira, Willian Shakespeare, Cecília Meireles ou Manoel de Barros, aos olhos do estudante devidamente iniciado neste processo de análise e interpretação, compartilha das delícias da arte da escrita, em que desvelam personagens, narram histórias mirabolantes, seja na prosa, na peça de teatro ou na poesia. Da mesma forma, bailarinos como Nijinsky, Ana Botafogo, ou os dançarinos da Flor Ribeirinha, que ganharam o mundo em busca de reconhecimento, encontraram na dança a oportunidade de apresentar sua arte. Como não citar as pinturas de Piet Mondrian, ou de Hélio Oiticica, ou Victor Arruda, num universo pictórico cheio de grandes nomes, aclamados pela História da Arte? E por que não se lembrar das belas vozes de Aretha Franklin, Elis Regina ou Vanessa da Mata, que eternizaram em suas performances, canções que marcaram época, eternizou paixões e transbordaram corações apaixonados?

Todos esses artistas, todos esses contextos e circunstâncias foram apresentados para indicar que não importa onde ou quando esteja o artista, se sua arte é genuinamente criativa, suas obras sempre tocarão os corações humanos.

1.2.6. Objetivos do Componente Curricular Arte

Conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular, o objetivo deste componente curricular é desenvolver o pensamento artístico e a percepção estética, caracterizando um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, por meio da sensibilidade, da percepção e da imaginação no domínio do conhecimento artístico, necessário para compreender a arte como meio de humanização da realidade. Essa concepção já se tinha em mente na implantação da Arte como disciplina na LDB 9394/96.

Após muitos debates e manifestações de educadores, a atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. No ensino fundamental a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança (PCN Arte, 1997, p. 19).

É sabido que, dentro de um senso comum, conceber o fazer artístico e descrevê-lo com um tipo de conhecimento tão necessário quanto os conhecimentos engendrados nas ciências matemáticas, por exemplo, tem desencadeado debates ao longo da história da arte no contexto da educação. Apoiado nos preceitos de Dewey, é possível afirmar que tanto o que fazer de um cientista quanto de um artista passam pela mesma ordem de experiência. Em suas palavras, o autor afirma que tanto o artista pensa o que faz, como o cientista torna em objeto aquilo que pensa, pois,

O pensador tem seu momento estético quando suas ideias deixam de ser meras ideias e se transformam nos significados coletivos dos objetos. O artista tem seus problemas e pensa enquanto trabalha. Mas seu pensamento se incorpora de maneira mais imediata ao objeto. Em função do caráter comparativamente remoto de seu fim, o trabalhador científico opera com símbolos, palavras e signos matemáticos. O artista desenvolve seu raciocínio nos meios muito qualitativos em que trabalha, e os termos ficam tão próximos do objeto que ele produz que se fundem diretamente com este. (DEWEY, 1953 p.78)

Contudo, na educação brasileira, em seu processo de democratização do ensino regular, mesmo diante de todos os avanços da pedagogia contemporânea, o sistema educacional brasileiro vem considerando como referenciais apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse contexto, a disciplina de arte é entendida por muitos professores como um apêndice da programação curricular e pedagógica. As atividades são observadas como ações didáticas para se conseguir alcançar determinadas habilidades nas mais diversas disciplinas.

As expressões cênicas, em muitos dos casos, transformam-se em jogos para a melhor compreensão do conteúdo de literatura, as artes visuais tornam-se exercícios de análise de volumes e dimensões, no campo da geometria, a música apenas como uma



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ilustração de determinado evento histórico ou social, a dança como uma atividade de relaxamento ou de atividade dentro do calendário cívico para o professor de educação física.

Percebe-se, aqui, que a essência da disciplina ou da criação artística está na condição simples de atividade para outro fim, como se este último fosse maior, ou mais coerente. Tais práticas podem, evidentemente, acontecer no cotidiano escolar, contudo, a disciplina de arte não pode ser compreendida apenas nessa dimensão. O ensino da arte não deve ser vinculado a uma ação metodológica para auxiliar outra disciplina, e nem como um mero passatempo, em que os professores solicitem para os estudantes a “desenhar alguma coisa” ou para pintar um desenho fotocopiado.

O valor da arte na cultura escolar e na vida do estudante deve ser melhor compreendido. A arte não deve ser entendida apenas como uma oportunidade para aliviar as tensões causadas pelas outras disciplinas, aquelas consideradas de maior relevância. Acima de tudo, a arte não pode estar vinculada apenas como prática de ilustração de fatos e eventos.

Em diversos contextos, quando a disciplina de arte não é entendida como uma simples ação didática para outras áreas ou eventos, ela é vinculada a um estudo teórico que, em muitos dos casos, é meramente conteudístico, abstrato, cansativo e longe da realidade do estudante. O componente curricular fica, então, desvinculado do seu objetivo maior: o de oportunizar a sensibilidade artística por meio da expressão de sentimentos, visão de mundo e da interação, numa relação direta com a realidade do estudante.

Desta forma, a disciplina de arte deve exceder a essa desvalorização, marcadamente influenciada pela herança cultural escolar que categoriza o fazer artístico a um plano inferior às outras vivências epistemológicas e científicas, uma vez que a disciplina se ocupa da subjetividade e da experiência sensível.

O fazer artístico, no componente Arte, estimula o desenvolvimento de processos criativos expressos na dimensão estética, contribuindo para a formação do senso crítico. Contribuí para estabelecer relações de individualidades, compreendendo suas subjetividades. Para que isso aconteça, é necessário que o fazer artístico seja proposto numa distância segura da imposição de modelos padronizados, muitos deles carregados de estereótipos incorporados que diminuem a capacidade de criação e análise do



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

estudante.

Segundo as Orientações Curriculares da Área de Linguagens da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, o fazer artístico é o momento de criação, de releitura, de fazer, de repensar, de expressar-se artisticamente num espaço-tempo para criar. A arte, como forma de aprendizagem, oportuniza o estreitamento entre os povos ao se conectarem de alguma forma pelas produções artísticas. O cantar em grupo, por exemplo, pode aproximar um grupo a partir de suas diferenças e semelhanças ao mesmo tempo, mobilizando sentidos e emoções. Nessa atividade, são articulados movimentos “físico, emocional, sensorial, estético e intelectual” (ZAMPRONHA, 2002, P. 23).

Quando o estudante observa obras de arte, é estimulado, e não obrigado, a escolher uma delas como suporte de ideias para o seu trabalho artístico, o objeto de arte que produziu é sempre um suporte interpretativo e não um modelo a ser copiado, reproduzido. Dessa forma, o fazer artístico precisa explorar a sensibilidade, lidar com o jogo de emoções, transcender a ditadura da forma e dos conceitos, para tornar-se livre expressão idiossincrática do estudante.

O fazer artístico deve propor ao estudante momentos em que perceba que muitas das grandes obras, ainda que concebidas numa profunda exploração da sensibilidade de seu criador, são dotadas de expressividade inteligível, cuja comunicação entre artista e fruidor se estabelece, rompendo as barreiras do tempo e do espaço, preservando a livre expressão.

Antes de quaisquer análises, é necessário esclarecer as diferenças entre experiências sensoriais e experiências sensíveis. Define-se aqui as experiências sensoriais, todas aquelas relativas aos processos de ativação do sistema sensorial, ou seja, as experiências que estimulam sentidos relacionadas ao ver, ao tocar, ao ouvir, ao sentir o cheiro ou o sabor.

O prazer está ligado puramente às sensações, em muitos casos, de efeito muito mais biológico do que cultural. Quando se trata de experiência sensível, estas estão relacionadas aos sentimentos, emoções, experimentados pela suscetibilidade humana para ofender-se, melindrar-se, rir, chorar, temer ou apresentar qualquer outro tipo de reação a uma abordagem que lhe é feita.

Todo e qualquer processo de criação perpassa pelo repertório emocional. Ninguém



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

que seja impassível a determinado assunto será capaz de produzir qualquer objeto, seja artístico ou mercadológico, sem dotá-lo de fraquezas e adiaforia. O fazer artístico está diretamente ligado à experiência sensível. Quanto maior for a sensibilidade do artista, mais profunda será a tradução da realidade ou do pensamento da sociedade em que ele está inserido.

É na experiência sensível que se entra em contato com as mazelas sociais, com as dinâmicas do amor e do ódio, com as inquietações psíquicas, com os valores morais e emocionais, e consegue-se traduzir alegrias e tristezas em obras artísticas.

É pela experiência sensível que se compreende determinadas obras, concebidas em outros séculos, em outras culturas, mas que, em muitos casos, traduzem o estado de espírito, aplacam ou enfurecem as emoções, e transportam as pessoas para determinados mundos nos quais querem viver ou esquecer.

A experiência sensível e que permite as obras nunca envelhecerem rompem as fronteiras do espaço e aproxima a todos do fazer artístico autêntico. É pela experiência sensível que se exteriorizam ou se manifestam as criações subjetivas.

1.2.7. Principais Alternativas Metodológicas

Ao planejar, o professor tem que deixar claro por que ensinar Arte. Porque senso de estética, sensibilidade e criatividade são habilidades que se aprende. E não existe melhor ocasião para isso do que nas aulas de Arte. No processo de desenvolvimento da aprendizagem, a Arte é tão importante quanto qualquer outro componente curricular. Quando o estudante produz ou aprecia obras de arte, desenvolve sua percepção e imaginação, dois recursos indispensáveis para compreender outras áreas do conhecimento humano.

Segundo as Orientações Curriculares da Área de Linguagens da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, o planejamento das ações educativas deve partir de uma ação coletiva que envolve as áreas de conhecimento, os saberes universalmente construídos, as metodologias e a interação sociocultural, criando melhores condições



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

para o desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes.

O trabalho coletivo marca o melhor momento para envolver todos os atores do processo educacional na definição de objetivos e estratégias para o ano vigente. Diante disso, para além dessa proposta, os professores devem estudar e se apropriar das tendências, que servem de apoio para a sua prática pedagógica e respeitar a realidade de cada estudante, suas competências e suas habilidades.

O professor não deve usar apenas uma abordagem pedagógica isoladamente, mas se apropriar de todas para saber qual será a mais eficaz de acordo com cada situação e para uma melhor qualidade de atuação. Considera-se que o ato de planejar é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, visto que, ao se pensar em planejamento, a equipe pedagógica deve contemplar, principalmente, o contexto da educação inclusiva, que deve ser contínuo e colaborativo. Ao mesmo tempo, tem que valorizar os interesses e atender às necessidades de cada estudante.

Trata-se de pensar em aulas desafiadoras para todos, com formas diversas de apresentar e explorar o currículo. Muito mais do que determinar as unidades temáticas dos componentes curriculares, é hora de repensar a escola, seu papel e sua missão. As flexibilizações e/ou adequações inseridas na prática pedagógica devem contemplar para diferenciar os meios e igualar os direitos.

Segundo Perrenoud (2001), grande parte das estratégias de ensino utilizadas pelo professor deve ser adaptada às características dos alunos, à composição da classe e à história das relações entre os educandos e entre eles e o professor. Dessa forma, no planejamento devem-se evidenciar as estratégias de ensino que determinem o quê, quando e como ensinar.

Um plano de aula, ou uma sequência didática pode contemplar regulações organizativas nas habilidades, nas unidades temáticas, nos objetos de conhecimento, nas estratégias, nos recursos ou na avaliação. Quando se frisa que é necessário pontuar o quê ensinar, sugere-se analisar a partir de um olhar crítico a aplicação e as dificuldades de assimilação, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as conquistas no decorrer da história, na tentativa de contribuir para as possíveis mudanças no processo ensino-aprendizagem.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Analisar a metodologia na relação teoria/prática dos conteúdos, bem como as propostas de avaliação das unidades temáticas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a ética dos envolvidos no contexto escolar, discutindo as possibilidades de negligências, propondo alternativas para a melhoria da qualidade do ensino e um bom desenvolvimento e resposta ao conteúdo proposto, na perspectiva de repensar a qualidade do ensino, partindo do princípio que a valorização dos objetos de conhecimento tem início no compromisso do profissional com a educação e suas consequências no desenvolvimento sócio-histórico-cultural.

É preciso que o planejamento da ação pedagógica esteja adequado à realidade da comunidade escolar. Esse planejamento deve ser alinhado ao PPP (Projeto Político Pedagógico) da unidade escolar. Para isso, a coordenação pedagógica deve se manter atualizada quanto às legislações, principalmente no que se refere às resoluções dos órgãos e secretarias de educação, que fiscalizam e mantêm a regulamentação das matrizes da Base Nacional Comum Curricular.

Sendo a principal referência do ensino da arte no Brasil, a proposta Triangular de Ana Mae Barbosa engloba vários pontos de ensino/aprendizagem ao mesmo tempo, entre os principais estão: leitura da imagem, objeto ou campo de sentido da arte (análise, interpretação e julgamento), contextualização e prática artística (o fazer). Por meio dessa proposta, Ana Mae suprimiu, naquele momento, a abordagem da Estética por entender que o professor brasileiro ainda não estava preparado para trabalhar com conteúdo tão adensado.

Depois de alguns anos, o termo metodologia é revisto e Ana Mae passa a chamá-lo de proposta. Posteriormente, a partir de novas discussões, a palavra proposta foi substituída por abordagem. Independente dos esforços em reparar equívocos conceituais, caiu em lugar comum como Metodologia Triangular.

Nos conceitos apresentados por Ana Mae estão impingidos os conceitos de metodologias ativas para o ensino de arte, principalmente para a música e artes plásticas, que ainda reverberavam o ensino conservatorial da academia europeia, ensinando arte a partir do plano técnico-filosófico. Com novas ideias, no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem em arte, fica a cargo dos cursos de Licenciatura, cada uma em



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

sua respectiva modalidade da Arte, dar suporte ao egresso, como mediador na construção do conhecimento em arte.

Antes de colocar em prática aquilo que é considerado necessário ao desenvolvimento do conhecimento em Arte, o professor precisa definir e ter claro em sua prática pedagógica o público a quem se destina, e o que se destina a esse público. Para isto, é necessário muitas vezes recorrer a conceitos, investigar a especificidade da turma em questão, como faixa etária, gêneros, linguagem, gostos, para que sua articulação não seja descabida ou mesmo rejeitada pelo grupo de sujeitos.

Vale ressaltar que sujeitos nascidos nesta época têm características tecnológicas, e há um estranhamento compreensível quando este adentra aos prédios escolares e se depara com atuações e empreendimentos em práticas que podem ser consideradas arcaicas e retrógradas a esta geração. Portanto, experimentos e inserções de tecnologias nas aulas são bem-vindos e podem servir como meio de aproximação entre os sujeitos, pois estes podem ensinar a utilização de itens que muitas vezes o professor desconhece, mas sua utilização só terá sentido se houver um objetivo relacionado ao desenvolvimento da aula.

Conforme a BNCC, os estudantes dessa fase, Ensino Fundamental – Anos Finais, se deparam com desafios de maior complexidade, além de agregar uma faixa etária de transição entre infância e adolescência, marcada por mudanças de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais.

Contudo, como contribuição para os procedimentos metodológicos sobre a fruição e análise do objeto estético, cabe observar a importância do uso das concepções de Erwin Panofsky, cuja teoria se debruça sobre as Artes Visuais, mas que podem ser aplicadas muito satisfatoriamente às outras modalidades da Arte. Desse modo, uma análise calcada nas considerações iconográficas descreveria as primeiras impressões que são obtidas em cada obra. São os aspectos mais evidentes num objeto estético, observáveis por qualquer espectador. Assim, um quadro da sagrada família, seria apenas uma imagem de um casal com uma criança. Uma peça teatral sobre a tragédia de Romeu e Julieta apresentaria somente duas famílias antagônicas, com dois jovens desobedientes. A Nona Sinfonia de Beethoven seria somente uma música longa para instrumentos e vozes, ou o prelúdio à tarde de um fauno, seria tão somente uma peça de balé dançada por um homem



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

fantasiado. A iconografia corresponde no nível de compreensão e de análise primário.

Num entremeio, já saindo deste nível mais básico, pode-se observar o secundário, em que detalhes sociais, culturais ou históricos, ainda de forma convencional, são compreendidos na obra. Assim, observa-se o desenho das auréolas, nos personagens da sagrada família, a diferença de idade entre o marido (José) e a esposa (Maria), bem como a relação com o bebê diretamente apoiado nos braços da mãe, estabelecendo-se o contato mais direto com a mãe (sua genitora) do que com o senhor que a envolve (seu tutor) que cuida e protege a ambos por ser o mantenedor da família. Na peça das famílias dos Montéquios e Capuletos, a verificação do poder social de cada família, das justificativas para o antagonismo, assim como do namoro entre os dois jovens desobedientes.

Na Nona Sinfonia de Beethoven, a observação do uso de determinadas células rítmicas que são repetidas em outros timbres ou naipes, propondo unicidade na obra. Na apresentação do prelúdio, observa-se a forma como o personagem marca o ritmo da música, torna-se mais agressivo em alguns pontos, mais suscetível em outros, apresentando uma mensagem com o seu bailado. Já no terceiro momento de análise, observa-se o significado intrínseco de cada obra. É a análise iconológica. Neste ponto, a compreensão sobre os valores bíblicos de José, Maria, e o menino Jesus devem representar as ponderações narradas neste grande livro.

A história de uma Maria casada virgem com um carpinteiro muito mais vivido e que cujo primogênito fora concebido pelo Espírito Santo, sem que o seu marido lhe acusasse de traição, ou qualquer tentativa de adultério, apresentam deste a fé deste homem em Deus, assim como nas Sagradas Escrituras, ou mesmo no amor de sua jovem esposa. A representação da inocência da criança, para evidenciar que era a encarnação viva do Deus Pai, e que viria, mais tarde, a se tornar o Messias, costuma ser observada nesta criança-símbolo.

A disposição dos personagens na obra apresenta formas triangulares ou piramidais, como a indicar Pai-Filho e Espírito Santo oferecem os toques finais para uma compreensão que, inicialmente, fora observada apenas como um casal com um bebê. Na tragédia de Romeu e Julieta, a morte por amor, fruto do altruísmo tomado ao extremo pelos jovens, que os levam para o outro plano às custas do bem querer que brotara em seus corações.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Por mais que houvesse violência, vilania e cólera entre os personagens de ambas as famílias, o casal alcançou a redenção, enternecendo os corações dos espectadores com suas mortes desencontradas. Destino? Infortúnio? Vitimização? Há perdão nestas mortes? Morre-se por amor? Por serem famílias diferentes, deveriam perpetuar o antagonismo entre eles? Questões como estas norteiam as análises mais intrínsecas sobre os personagens e seus respectivos dramas. Na Nona Sinfonia de Beethoven, a única com a inserção de canto coral, chamada de Ode à Alegria, a única também inacabada, apresenta um compositor que, apesar de surdo, rende-se à satisfação causada por uma grande música. Uma música majestosamente forte, cujos acordes apresentam um compositor que faz as pazes com o mundo, apresentando a sua magnanimidade como um artífice do seu ofício, celebrando a alegria em cada timbre ou naipe, comovendo o espectador, trazendo para a celebração desta alegria em todos os acordes de sua sinfonia.

Por que não observar os movimentos do bailarino, fantasiado de fauno, bailando, apresentando o seu regozijo numa extrema concordância com a proposta de Sigmund Freud, em que o onírico vem carregado de satisfação e êxtase, chegando ao ápice num orgasmo desenfreado que, mesmo sobre as vaias e protestos do público escandalizado de sua época, fizeram de Nijinski um dos mais inesquecíveis bailarinos da história da dança?

Esta é uma análise que foge ao primariamente observável. Só um observador consciente pode desfrutar da obra em suas mais profundas e discretas nuances. Desvendar cada pequeno símbolo, detalhe muitas vezes não notado pelo grande público, permite a cada fruidor analista vislumbrar-se como coautor da obra analisada. Uma vez que compreende os fatos, bem como as situações em que ocorreram, as consequências desencadeadas, assim como as causas que geraram tal problemática, um estudante consciente deste processo de análise e fruição está muito mais apto para encarar os problemas que lhes são apresentados cotidianamente.

Não se trata apenas de ensinar a arte pela arte, mas de apresentar determinadas obras que provoquem a reflexão do estudante, desenvolvendo a sua força, assim como explorando a sua sensibilidade, para que ele possa amadurecer sua relação com as coisas que o cercam.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Após análise e considerações sobre o próprio sujeito protagonista das ações a serem realizadas, bem como quais elementos do saber a serem trabalhados, o professor tem diante de si questões e alinhamentos a serem realizados, para que sua ação seja capaz de significar e (re) significar as aprendizagens em Arte, ao longo do desenvolvimento do sujeito na fase de sua formação na educação básica de ensino.

Cabe ao professor, no momento de planejar, ter visão abrangente sobre o processo cognitivo de seus estudantes e propor, no processo de ensino, uma carga de sentidos em queos estudantes possam dar sentido a esse ensino na sua própria experiência, de maneira que contribua com a formação do estudante. Este perceberá que o conhecimento que é local pode ser também globalizado nos processos de rápida expansão de informações na era da comunicação.

Para que o ensino de Arte flua com resultados satisfatórios é necessário que não fique restrito a debates inflamados nas academias, seminários, congressos entre outros e, sim, seja uma realidade evidente nas salas de aulas. Tal eficácia se dará através da disponibilidade de materiais adequados para as aulas práticas, material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas e da aplicação da disciplina por profissionais formados na área, bem como pelo comprometimento do profissional.

Dentre as alternativas para melhoria do ensino, vale considerar a necessidade de se ampliar os espaços e que os mesmos sejam apropriados, com pelos menos uma sala que abranja todas as modalidades do ensino de Arte: artes visuais (bancadas, pia, armários, suportes), dança(barra, espelhos), música (instrumentos musicais, equipamentos de sons) e teatro. A ampliação do tempo/aula por semana é importante para melhor aplicação e assimilação dos conteúdos e disponibilidade de materiais específicos do componente.

Além disso, diante de tantas possibilidades tecnológicas, não se pode mais permitir queo professor fique preso ao livro didático e ao quadro, quando há tanto a explorar sobre os conhecimentos tecnológicos. É expressivo o quanto os estudantes estão em busca de novas informações, por diversos meios de comunicação, como a televisão, o rádio, a internet. Diante dessa realidade, cabe ao professor selecionar, avaliar, compilar e processar as novas tecnologiaspara transformar o conhecimento em algo válido, relevante para o desenvolvimento do estudante.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1.2.8. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos do Conhecimento

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
PARA TODAS AS MODALIDADES: ARTES VISUAIS; DANÇA; - MÚSICA; - ARTES CÊNICAS; - ARTES INTEGRADAS	(EF69AR00.1MT) Conhecer a definição de Arte como uma linguagem cujo interesse primeiro é o de produzir beleza, intrinsecamente relacionada com a intencionalidade do artista que a produz.	Definição de ARTE
	(EF69AR00.2MT) Reconhecer todas as modalidades da Arte, vislumbrando entre elas, aquela que será adotada como motriz do processo de ensino e aprendizagem.	As diferentes modalidades da Arte
	(EF69AR00.3MT) Considerar a Arte como expressividade do ser humano, imprescindível à vida, numa atitude de estabelecer níveis de comunicação, crítica social, exteriorização de sentimentos, e da revelação de intencionalidades.	As contribuições da Disciplina de Arte para a formação do estudante
	(EF69AR00.4MT) Desenvolver o pensamento artístico e a percepção estética, caracterizando um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, por meio da sensibilidade, da percepção e da imaginação no domínio do conhecimento artístico, necessário para compreender a arte como meio de humanização da realidade.	Os Objetivos da disciplina de Arte



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ARTES VISUAIS	(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético; (EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço; (EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.; (EF69AR03.1MT) Conhecer os contextos de tempo e espaço onde se desenvolveram as artes visuais no estado de Mato Grosso, a influência de povos indígenas, africanos e europeus que contribuíram na construção da expressão artística. As transformações, hibridações e a tecnologia e códigos pelos quais perpassam as artes visuais em Mato Grosso, considerando as manifestações observadas em outros estados brasileiros.	Contextos e práticas
	(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas; (EF69AR04.1MT). Reconhecer as formas de expressão artística visual, a manifestação e produção das artes visuais, com atenção para a cultura e arte/local e regional mato-grossense.	Elementos da linguagem
	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.); (EF69AR05.1MT) Conhecer e utilizar as formas de expressão, manifestação e produção artística da pintura, escultura, cinema, artes no cyber cultura, arte pública colagem, fotografia,	Materialidades



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	vídeo produção no contexto de Mato Grosso.	
	(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais; (EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais;	
	(EF69AR07.1MT) Explorar possibilidades e materiais presentes no cotidiano, manipulando, recriando, criando outras possibilidades com objetos da cultura mato-grossense para a composição artística visual contemporânea.	Processos de criação
	(EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais; (EF69AR08.1MT) Identificar a relação das manifestações artística visual e os diferentes contextos do estado de Mato Grosso no tempo e no espaço considerando as concepções de categorias na produção artística.	Sistemas da linguagem
DANÇA	(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas; (EF69AR09.1MT) Conhecer o processo histórico da Dança em Mato Grosso, levando em consideração a contribuição de povos	Contextos e práticas
	indígenas e africanos, assim como demais manifestações observadas em outros estados brasileiros.	



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea; (EF69AR10.1MT) Reconhecer as danças regionais como manifestação cultural que retrata o cotidiano e identidade mato- grossense em suas diversidades.	Elementos da linguagem
(EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elemento que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado; (EF69AR11.1MT) Experimentar as mais diversas possibilidades de movimentos tipicamente regionais, considerando a linguagem corporal, verbal e o gesto, inserido na dança.	Materialidades
(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios; (EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo; (EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica; (EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos; (EF69AR15.1MT) Vivenciar as mais diversas possibilidades criativas na prática para a composição de coreografias, espetáculos em que a dança exprima experiências de determinados contextos que vão desde os clássicos aos populares e contemporâneos.	Processos de criação



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MÚSICA	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apresentação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética; (EF69AR17) Explorar analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical; (EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiras e estrangeiras que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais; (EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical; (EF69AR19.1MT) Analisar a música regional, sua produção, e formas de apresentações, em relação ao contexto histórico-cultural de tempos passados e presente.	Contexto e práticas
	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais) jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais; (EF69R20.1MT) Perceber na produção musical-artística local, elementos da música que são predominantes; (EF69R20.2MT) Explorar e analisar a contribuição dos povos indígenas e africanos na produção musical em Mato Grosso e/ou Brasil. (EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos; (EF69R21.1MT) Perceber e analisar a utilização de instrumentos musicais e objetos sonoros na produção musical regional e de outras localidades.	Elementos da linguagem Materialidades



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual; (EF69AR22.1MT) Investigar as escritas musicais regionais e entender a sua relação na execução artística.	Notação e registro musical
	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa; (EF69AR23.1MT) Interpretar e criar músicas que expressem a experiência musical do escolar, considerando o seu cotidiano bem como o local onde está inserido.	Processo de criação
	(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro; (EF69AR24.1MT) Conhecer e apreciar artistas de teatro regional/local de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro; (EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral. (EF69AR25.1MT) Conhecer a história e as manifestações do teatro em Mato Grosso, em comparação com as manifestações observadas em outros estados brasileiros.	Contextos e práticas
	(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários. (EF69AR26.1MT) Explorar e analisar fontes e materiais teatrais em práticas de composição/criação, execução e apreciação, reconhecendo técnicas e características de	Elementos da Linguagem Artística
ARTES CÊNICAS		Materialidades



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	gêneros teatrais diversos.	
	(EF69AR26.2MT) Conhecer as técnicas, os estilos, os métodos e os gêneros teatrais, experimentados de acordo com as intencionalidades a serem observadas no processo de criação, na sugestão do roteiro, na visão do diretor ou na temática a ser evidenciada.	Teorias e técnicas
	(EF69AR26.3MT) Reconhecer o tema abordado no enredo da peça teatral como uma visão implícita de moral e de inquietações humanas, direta ou indiretamente indagadas na peça.	A escolha do tema
	(EF69AR26.4MT) Observar o desenvolvimento do roteiro, seja ele linear, fácil de seguir, ou complexo, com inclusão de cenas de flashbacks, quebras de linearidades, ou mesmo <i>nonsense</i> , quando o tempo é colaborador ou adversário do enredo; (EF69AR26.5MT) Conhecer o domínio de técnica, ambientação e enredo em peças com grande período de ensaio, ou em cartaz desde longa data, em contraposição ao teatro amador, ao teatro de improviso, ou mesmo ao teatro mambembe.	A definição do tempo no processo de criação e na obra
	(EF69AR26.6MT) Considerar sobre as mudanças de ambientação, assim como as adequações do palco, observando se cada ato se relaciona coerentemente com o desenrolar da peça, e se o palco utilizado é passível de adaptações para a melhor distribuição do cenário.	O espaço como referencial na obra e para a obra
	(EF69AR26.7MT) Verificar as mais diversas intencionalidades geradas na produção de uma peça, observando se os resultados atenderam às expectativas traçadas para o roteiro, direção, elenco e público.	As intencionalidades no processo de criação
	(EF69AR26.8MT) Considerar a carga psicológica que uma peça de teatro desvela para o espectador, com seu apelo dramático, cômico ou performático, além do reconhecimento do teatro como uma arte mimética de múltiplas realidades e dimensões.	O valor estético



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

(EF69AR26.9MT) Identificar no público o apreciador, ainda que crítico, como um grande referencial de que a produção teatral foi sucesso ou fiasco; (EF69AR26.10MT) Observar o entendimento do público sobre o enredo e as intencionalidades indicadas na peça, para a consciência de que a produção teatral cumpriu o seu papel social, de alcançar o expectador, assim como o seu papel estético, de produzir beleza.	O público apreciador/fruidor
(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo; (EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo; (EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico; (EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador; (EF69AR30.1MT) Reconhecer que o “falar regional/local” apresenta forte teatralidade, podendo ser amplamente utilizado nas práticas de contar as histórias, lendas e “causos” locais, assim como na composição de personagens; (EF69AR30.2MT) Descobrir produções teatrais em Mato Grosso, levando-se em conta os processos de adaptação de textos da literatura local, ou da produção de roteiros originais, a fim de serem apreciados diante de produções de outros estados do Brasil; (EF69AR30.3MT) Desenvolver senso crítico para apreciar as produções teatrais dos grupos mais próximos (colegas da mesma	Processo de criação



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	unidade de ensino, de outras escolas locais, de outros municípios), assim como os mais distantes (outros estados, produções de atores já consagrados pela mídia, do teatro profissional), ampliando o repertório de análise das diversas produções, e como inspirador nos processos de criação.	
ARTES INTEGRADAS	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Contextos e práticas
	(EF69AR31.1MT) Explorar diferentes elementos desenvolvidos na composição de obras abrangendo duas ou mais modalidades artísticas.	Elementos da Linguagem Artística
	(EF69AR31.2MT) Explorar e analisar fontes e materiais de duas ou mais modalidades artísticas em práticas de composição/criação, execução e apreciação, reconhecendo técnicas e características de gêneros e especificidades diversos.	Materialidade
	(EF69AR31.3MT) Conhecer as técnicas, os estilos, os métodos de cada modalidade, experimentados de acordo com as intencionalidades a serem observadas no processo de criação, na sugestão de elementos expressivos, sob a ótica de quem a produz ou na temática a ser evidenciada.	Teorias e técnicas:
	(EF69AR31.4MT) Reconhecer as possibilidades de exploração de temas abordados que garantam expressividade entre modalidades diferentes, numa revelação de mensagem sobre as inquietações humanas, direta ou indiretamente suscitadas no produto artístico.	A escolha do tema;
	(EF69AR31.5MT) Conhecer o domínio de técnica, ambientação e enredo nas diversas linguagens, observando as especificidades de cada modalidade artística, dentro de suas complexidades espaciais e temporais.	A definição do tempo no processo de criação e na obra;
	(EF69AR31.6MT) Verificar as mais diversas intencionalidades geradas na produção de uma expressão artística integrada, observando se os resultados atenderam às expectativas traçadas para a composição, a apresentação, a materialidade e o público.	As intencionalidades no processo de criação;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF69AR31.7MT). Considerar a carga psicológica e expressiva de uma produção artística em artes integradas, levando-se em conta o que o resultado desvela para o espectador, com seu apelo dramático, cômico ou performático.	O valor estético
	(EF69AR31.8MT) Identificar no público o apreciador um grande referencial de que a produção integrada de duas ou mais modalidades artísticas pode ser considerada de sucesso ou um fiasco; (EF69AR26.10MT) Observar o entendimento do público sobre a temática utilizada, assim como as intencionalidades indicadas no produto artístico, para a consciência de que o resultado da composição integrada cumpriu o seu papel social, de alcançar o espectador, assim como o seu papel estético, de produzir beleza.	O público apreciador/fruidor
	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Processos de criação
	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).	Matrizes estéticas e culturais
	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	Patrimônio cultural
	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar	Arte e tecnologia
	práticas e repertório artístico de modo reflexivo e ético, responsáveis, , vel.	
	(EF69AR35.1MT) Desenvolver senso crítico para apreciar as produções artísticas integradas dos grupos mais próximos (colegas da mesma unidade de ensino, de outras escolas locais, de outros municípios), assim como os mais distantes (outros estados, produções de	Processos de apreciação



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	artistas já consagrados pela mídia, em quaisquer das modalidades escolhidas para o fazer artístico), ampliando o repertório de análise das diversas produções, e como inspirador nos processos de criação.	

1.2.9 Avaliação para as Aprendizagens

No que se refere à avaliação do aprendizado em Arte, é possível afirmar que o conceito de avaliação, no campo dos estudos educacionais contemporâneos, é uma elaboração plural, resultante de diferentes leituras teóricas. De modo similar, as práticas avaliativas exercidas pelos professores em sala de aula também se revelam plurais, bem como o efeito que elas exercem sobre os estudantes. Essa pluralidade de significados atrelados à ideia de avaliação também parece refletir os muitos sentidos e implicações que as práticas avaliativas assumem nas escolas.

No que concerne à avaliação no contexto da escola, Villas-Boas (1998, p.21) ressalta que as práticas avaliativas escolares podem servir para a transformação social, ou para manter o *status quo*, dependendo de como se é articulada como processo formativo. Desse modo, a avaliação em Arte, segue o mesmo caminho, pois, ao se pensar que não há o que se avaliar em arte, o risco de se reproduzir e perpetuar um conceito negativo da disciplina é reforçado.

Luckesi (2005) contribui ao acrescentar que a avaliação deveria ser proposta como um embasamento para qualificar o estudante no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, tanto a aprendizagem do estudante está sendo avaliado, quanto os processos metodológicos utilizados pelo professor na busca pelo alcance dos objetivos propostos. Assim sendo, a avaliação teria um papel fundamental de parâmetro, tanto o conteúdo apreendido, como dos caminhos percorridos para se chegar a uma aprendizagem significativa.

A avaliação é subjetiva, carregada de processos de julgamentos, e o processo



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

avaliativo agrega em si dificuldades de promover com rigor esperado, a eficiência em obter conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante o processo em que uma nova informação adquirida “ancora-se” em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do educando ou aprendiz durante o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Luckesi (2002), existem dois processos distintos no que concerne à construção do conhecimento escolástico: a avaliação e a verificação da aprendizagem. Esclarece que a verificação é uma ação que “deixa estático” o objeto, quanto à avaliação, esta tem outra nuance, apresenta ao objeto uma trajetória dinâmica para ação pedagógica.

Tomando como princípio a teoria espiral de Swanwick, é possível transpor o seu pressuposto sobre o processo de construção do conhecimento em música para as demais modalidades, uma vez que as dimensões nesse processo serão equivalentes em cada uma delas. É importante ressaltar também que todas as atividades artísticas se concretizam na prática. Os elementos constituintes da arte pressupõem níveis qualitativamente diferentes e são sequenciados de maneira hierárquica e cumulativa.

Conforme explica Swanwick,

São oito níveis qualitativamente diferentes, sequenciados hierárquica e cumulativamente: Sensorial e Manipulativo (em relação aos Materiais Sonoros), pessoal e Vernacular (Caracterização Expressiva), Especulativo e Idiomático (Forma), Simbólico e Sistemático (Valor), estes últimos representando o ápice da compreensão da música como uma forma de discurso simbólico. Os oito níveis podem ser subdivididos nas quatro categorias supracitadas, sendo que em cada uma delas avalia-se a profundidade do conhecimento do aluno e sua capacidade de socializar esse conhecimento (SWANWICK 2002, p.25).

Considerando esses níveis, é possível perceber que nas demais modalidades, as experiências em cada uma delas poderão ser avaliadas pelo professor durante o processo de ensino, pois, ao fim destas, o estudante terá condições de construir um aprendizado e socializá-lo de alguma forma ao necessitar colocá-lo em prática em contextos diferentes.

Assim se intenta uma avaliação baseada na construção de um objeto artístico, calcada na concretização de uma proposta, seja ela apresentada pelo professor, ou



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

deliberada pelo grupo de estudantes, desde que atendam às expectativas veiculadas no plano de ensino do professor. Neste ponto, observa-se o resultado obtido em relação ao que havia sido previamente proposto. Ora, se o resultado satisfaz ao que fora proposto, sem que esteja carregado de estereótipos, ou aomenos, que não apresente entendimento dúbio, fundamentado no senso comum, ou em concepções historicamente negativas, vale ao professor uma avaliação coerente, dentro das normas e práticas impostas pela unidade de ensino que ele trabalha. Quando se observa que os resultados devem estar sem estereótipos, considera-se que o objeto estético criado deve recusar modelos negativamente construídos e obedecer aos arquétipos criativos, sensíveis, dinâmicos e, acima de tudo, expressivos. Quando se anuncia que não devem ser dúbios, observa-se que devem ser claros, coesos e que ilustrem uma proposta de maneira realmente compreensível. Quando se nega o senso comum, é, por conseguinte, por estar numa escola e, desta maneira, esperar que a pesquisa e o conhecimento sejam edificados, para não se resumirem apenas ao que se ouviu dizer ou viu fazer, tão somente numa experiência não sensível ou numa experiência mecânica. Ao observar “concepções historicamente negativas”, considera-se que os trabalhos não venham com elogios, por exemplo, ao “nazismo”, ao preconceito contra as minorias, ao juízo de credo, de cor, de gênero, enfim, que sejam trabalhos que apresentem resultados socialmente positivos, de inclusão, de prática da cidadania.

O mesmo se refere às análises de obras já concebidas por grandes artistas, ao longo da história da humanidade. Toda e qualquer análise, como no processo de criação, deve trazer parte da sensibilidade daquele que entra em contato com o objeto estético, provocando sensibilidades, ainda que compreendidas numa dimensão marcadamente ponderada, realista, coerente, condizente com as habilidades esperadas. Cabe ainda observar se o estudante consegue fazer usadas concepções de Erwin Panofsky nas suas análises. Um professor que compreenda sobre os processos iconográficos e iconológicos pode ensinar aos estudantes esta forma de análise, tornando-os aptos a reler o mundo que os cerca, para que observem nuances, pequenos detalhes, sob o intuito de situá-los dentro de contextos, a fim de compreendê-los ou, melhor ainda, de encará-los como obstáculos a serem transpostos, buscando forças para melhor se posicionarem no mundo, defendendo-se de maneira crítica, no interesse de exercer a cidadania.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A avaliação é um procedimento de suma importância, considerando que é um instrumento cujos principais objetivos são a verificação da aprendizagem em relação ao conteúdo mediado pelo professor, o conhecimento das dificuldades e deficiências dos estudantes em relação à matéria, além da identificação do progresso dos estudantes e o diagnóstico de eventuais problemas a serem solucionados, tanto pelo professor, como pelos demais integrantes da equipe responsável pela elaboração do planejamento escolar, através do qual buscarão encontrar novas abordagens e estratégias para a prática avaliativa.

Dessa forma, o pensar e o fazer avaliativo devem ser uma das práticas pedagógicas que permitam verificar, qualitativa e quantitativamente, até que ponto se dá o grau de efetivação dos objetivos de aprendizagem, através da comparação das metas com os resultados, permitindo diagnosticar possíveis falhas no processo de ensino e aprendizagem, além de facilitar a distribuição dos resultados escolares dos estudantes de acordo com uma escala previamente definida.

Segundo Perrenoud (1991 apud Hadji 2001), “é formativa toda avaliação que auxilia o estudante a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Nesse sentido, a avaliação possibilita, tanto ao professor, quanto ao estudante, respectivamente, conhecer o processo de ensino-aprendizagem, quanto aos efeitos reais de suas ações docentes e a oportunidade de tomar consciência de suas dificuldades de aprendizagem e a interagir junto aos pares a fim de corrigir seus erros, formando novos construtos mentais.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. L (orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas/SP: Papyrus, 2002.

BARBOSA, A. M. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **As Escuelas de Pintura al Aire Libre do México: liberdade, forma e cultura**, In: PILLAR, A. D. **A educação do olhar no ensino de artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 101-117.

BEINEKE, V. **Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais**. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan. /abr. 2012.

BENEDETTI, K. S.; KERR, D. M. **O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio histórica**. Revista da Abem. Porto Alegre: 2008, vol. 20, p. 35-44. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.org.br>>. Acesso em: 04/mai/2018. Tarde.

BRASIL. (1961) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961**, de 20 dezembro de 1961.

_____. (1971). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971**, de 11 de agosto de 1971.

_____. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBE - 9394/96**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 1996.

_____. Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

_____. Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. **A relação teoria-prática na formação do educador**. Tecnologia educacional. Rio de Janeiro, v. 55, p.12-18, nov/dez, 1983.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas/SP: Papirus, 1989. (Coleção magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

DAMIS, O. T. **Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise**. In: VEIGA, I. P. A.

DELALANDE, F. **Da exploração sonora a invenção musical: uma proposta pedagógica**.

In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, VIII, 1999, Curitiba. Anais... Salvador: ABEM, 2000. P. 48-51.

DEWEY, John: **Arte como Experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

DUARTE JR. J.F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologiadado ensino da arte: fundamentos e proposições**– 2. ed. rev. e amp. – São Paulo: Cortez, 2009.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3. ed. São Paulo: Summus,

1988. SANS, P. T. C. **Pedagogia do desenho infantil**. São Paulo: Átomo, 2001.

GOMBRICH, E.H. **A História da Arte**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2001.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

LOBATO, Ana de Oliveira. Depoimento Oral. Coletado em: 25 de Maio de 2016.

HENTSCHKE, Liane, SOUZA, Jusamara Vieira: **Avaliação em Música: reflexões e práticas do Ensino de Arte no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos**. Rede São Paulo de Formação Docente. Cursos de Especialização para o quadro de magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo, 2011.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**; trad. Sebastião Uchoa Leita. São Paulo: Centauro, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

LIBÂNEO José Carlos: **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. Revista Brasileira de Educação.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

OLIVEIRA, B. A. de. **Fundamentação marxista do pensamento de e a educação brasileira**; o simpósio de Dermeval Saviani. In: SEVERINO, A. J. Dermeval Saviani Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

PANOFSKY, Erwin. **O significado nas artes visuais**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. (Col. Debates).

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. / 8. ed. revisada e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOLÉ, I. **Disponibilidade para a aprendizagem em sentido da aprendizagem**. In: COLL, C. (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003. p.29-54.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SOUZA, C. P. Avaliação escolar: limites e possibilidade. **Série Ideias**, São Paulo, n. 22, p.89-90, 2001.

SUZUKI M: **O belo como imperativo**, in F. Schiller, A educação estética do homem. Trad. R. Schwarz e M. Suzuli. São Paulo: Iluminuras, 1990, p. 19.

SWANWICK, Keith: **Ensinando Música Musicalmente**, Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. Moderna 2003.

VILLAS-BOAS, B. M. F. **Planejamento da avaliação escolar**. Proposições, Campinas, v. 9,n.3(27), p.19-27, nov. 1998.

ZAMPRONHA, M. de L. S. **Da música**, seus usos e recursos. São Paulo: UNESP,2002
SITES:

BARBOSA, A. M., **Educação e desenvolvimento, cultural e artístico. 1995. Disponível em:** seer.ufrgs.br › Capa › v. 20, n. 2 (1995) › Barbosa> Consultado em 12/ agos/2018.

BARBOSA, Flávia Aparecida S. e FREITAS, Fernando Jorge Correia. **A Didática e sua Contribuição no Processo de Formação do Professor**. Disponível em: <http://fapb.edu.br/media/files/35/35_1939.pdf>. Acesso em: 04/mai/2018. Tarde.

ENSINO das Artes. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/ensino-das-artes-quais-as-contribuicoes-no-processo-da-formacao-do-sujeito-humano/110567#ixzz5GrHE1kKh>>. Acesso em: 02/mai/2018. Tarde.

FAVARETO, Celso F: Arte contemporânea e educação. Revista ibero-americana de Educação n.53, p.225-235. Disponível em:<https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a10.pdf>> Acesso em 13/mai/2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática – **Velhos e Novos temas**. Disponível em: <https://www3.fmb.unesp.br/emv/pluginfile.php/24531/mod_resource/content/1/Lib%C3%A2neo%20-%20Livro%20Didatica.pdf>. Acesso em: 03/mai/2018. Noite.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

LOPES, Ana Maria D'Ávila: **Da coexistência à convivência com o *outro*:entre o multiculturalismo e a interculturalidade.** Disponível em: www.scielo.br/pdf/remhu/v20n38/a05v20n38.pdf

SEMANA de Arte Moderna. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/semana-de-arte-moderna/>>. Acesso em: 02/mai/2018. Tarde.

SEMANA de 22. Disponível em: <<https://www.suapesquisa.com/artesliteratura/semana22/>>. Acesso em: 02/mai/2018. Tarde.

SFORNI, Maria Sueli de Faria. **Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. Educação e Realidade,** Porto Alegre, 2015. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45965.pdf>>. Acesso em: 04/mai/2018. Tarde.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1.3. Componente Curricular Língua Estrangeira – Ensino Fundamental - Anos Finais

A organização deste componente está embasada em documentos anteriores, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular. Em todos, os entendimentos acerca de língua, linguagem, ensino e aprendizagem complementam-se, não se excluem, são documentos apêndices.

Os conceitos aqui apresentados são motivadores e servem como ponto de partida para o trabalho do professor em sala de aula. O objetivo é, acima de tudo, que o professor possa utilizar este documento como um guia, como uma referência de trabalho. Portanto, convém ressaltar que o professor, com sua experiência e conhecimento, deve ter a total liberdade de escolher suas formas de trabalho, levando em consideração seu contexto de atuação.

Ainda que haja essa prerrogativa, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) define, dentre outras questões, as competências básicas e mínimas a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais para o ensino de Língua Estrangeira que, no caso de Mato Grosso, é o inglês e o espanhol que estão tradicionalmente presentes nas matrizes curriculares. De maneira geral, considera-se que tais competências integram o resultado final do trabalho dos eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural ao longo das aulas e dos anos.

A compreensão do ‘produto final’ da unidade escolar, em relação a esses componentes curriculares, colabora com o planejamento estratégico por parte dos diferentes segmentos educacionais. A secretaria de educação, enquanto órgão regulador, pode/deve auxiliar na estruturação e detalhamento dos objetos do conhecimento mínimos necessários para alcançar o objetivo final da educação. A unidade escolar, enquanto instituição, pode/deve colaborar com os meios e os materiais necessários para a execução do currículo. O professor, enquanto peça fundamental no ensino-aprendizagem,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

pode/deve organizar seu planejamento e suas aulas, a fim de traçar uma caminhada colaborativa e integradora com os seus estudantes. O estudante, também peça fundamental no ensino-aprendizagem, pode/deve acompanhar os objetivos de aprendizagem e ter conhecimento de seus direitos.

É imprescindível lembrar, desde já, que a escola almeja a formação cidadã crítica, reflexiva e autônoma. Conforme já declararam as Orientações Curriculares, o objetivo maior continua o mesmo:

A partir da concepção de uma educação fundamentada na e para a formação humana, no âmbito das relações socioculturais, estas Orientações Curriculares, buscam a resignificação dos tempos e espaços de aprendizagem e desenvolvimento dos educadores e educandos envolvidos no espaço educativo (MATO GROSSO, 2010, p.01).

Assim sendo, discriminam-se as seis competências para os componentes curriculares em questão: Competências específicas de língua inglesa/espanhola para o ensino fundamental:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa/espanhola contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa/espanhol, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa/espanhola e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa/espanhola, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa/espanhola, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa/espanhola, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2017, p. 244)

Tendo sempre como base as seis competências a serem desenvolvidas, ainda que não seja o objetivo engessar o trabalho do professor, alguns entendimentos considerados importantes para amparar a compreensão e a implementação dos currículos de Língua Inglesa e Espanhola no Estado de Mato Grosso serão apresentados.

13.1. Contribuições da Língua Estrangeira para o Desenvolvimento Integral

Tomada como base, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos entende que:

Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções. 2. Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1996, p.).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Isto é, cultura, língua e significado interligam-se e trabalham juntos na consciência de falantes e ouvintes, delineando formas de ver, interagir, pensar e sentir (AGAR, 1993). Isso significa, por exemplo, que a língua e as diversas linguagens de um grupo social demonstram como ele funciona, quais são as normas e regras vigentes, que tipos de ações são aceitáveis e, inclusive, como os membros veem o mundo que os cerca. Entende-se, então, que a cultura não é algo a ser possuído, mas sim, a ser utilizado para basear-se cotidianamente, já que sistemas simbólicos são consequências de diferentes ações sociais.

Tais compreensões tornam-se relevantes considerando que, ao falar uma língua, uma gama de conhecimentos – muito mais abrangente do que vocabulário e gramática – é utilizada (AGAR, 2006, p. 02). Falar outra língua envolve, portanto, conhecimentos locais e de mundo, os seus próprios e os de quem interage, questões políticas e históricas. Logo, as prováveis diferenças entre os interlocutores mostram, inevitavelmente, que há pelo menos duas visões diferentes de um mesmo universo.

Entende-se, dessa forma, que a sala de aula se transforma em um grupo social, a partir do momento em que os membros se juntam e desenvolvem meios de trabalho e interação. Consequentemente, ela não é vista apenas como um local a ser povoado, mas como uma entidade social, que é contínua e intertextual, de forma que cada um dos eventos e interações possua um papel importante na construção de conhecimentos dos membros envolvidos. A sala de aula é, então, um ambiente situado e contextualizado, o qual não possui apenas um passado ou uma história, mas um futuro que será construído localmente, conforme o desenvolvimento dos eventos.

Em vista disso, como previsto na terceira competência a ser desenvolvida, intenciona-se que o estudante, ao término do 9º ano, possa “identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade” (BRASIL, 2017, p. 244).

O que se nota é que a linguagem é entendida como uma prática social.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais (BRASIL, 2017, p. 61).

Ademais, a linguagem é como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

A língua, então, é socialmente construída, é como uma entidade viva e pulsante. Ela não para, está sempre em construção, em evolução. A língua é social porque serve como seres social e culturalmente construídos. A língua é dinâmica e sempre o será, é reinventada, reconstituída e renasce quando e como devido. O Falante-usuário molda a língua, conforme a necessidade e os contextos. Respeita ou transgredir as regras quando preciso. Cria e retrocede quando oportuno.

Com essas novas formas de ver e entender a língua, materna ou não, é imprescindível que haja também novas compreensões dos conceitos e formas de ensino-aprendizagem. A escola, como um todo, forma cidadãos para o mundo, para viver e interagir na sociedade, logo, também precisa acompanhar os movimentos sociais para além dos muros da escola.

Nesse caso, a resignificação acerca do entendimento do aprendizado de outro idioma, não mais como uma língua estrangeira distante e talvez inatingível, tem colaborado para uma resignificação do papel dos falantes e da língua propriamente dita. Para tanto, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ponderando sobre a função social e política de um idioma, considera o status da língua inglesa como Língua Franca (ILF).

Essa visão e abordagem em relação à língua ajudam que o estudante possa: “identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 244), primeira competência a ser desenvolvida no Ensino Fundamental



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

– Anos Finais.

Entender que um idioma é uma Língua Franca colabora para compreender a função da língua enquanto meio de comunicação e de interação, não apenas como uma variante linguística. Jordão (2014) assevera, sob esse viés, que essa nova perspectiva abre espaço para o entendimento e a aceitação, uma gama de variantes linguísticas, conforme os diferentes usos, usuários e contextos sociais.

Jenkins (2007) define que Língua Franca é aquela que é usada no contato linguístico entre pessoas de diferentes nacionalidades e línguas maternas; assim, é comumente tida como a segunda língua de seus falantes.

A Língua Franca não é de um país, não pertence apenas a uma nacionalidade. A Língua Franca é de quem a utiliza, dentro de suas condições e possibilidades. Pode-se considerá-la, por conseguinte, como uma língua de ninguém, mas que serve a todos. Mas, isso não é dizer também que tudo vale ou que tudo é permitido. O conceito de Língua Franca colabora para que não haja a territorialização linguística em que somente um sotaque é aceitável, por exemplo. Retira-se, na verdade, o *status* de dono de certos países e contribui com a descolonização linguística.

Elimina-se, portanto, qualquer posição de inferioridade dos falantes não-nativos, que em geral superam o número de falantes nativos. O objetivo maior é, sem dúvidas, a aproximação dos falantes, dos usuários da língua independentemente da sua nacionalidade, ou até mesmo do seu nível de proficiência. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos determina ainda que:

[...] as pessoas que se deslocam e fixam residência no território de uma comunidade linguística diferente da sua têm o direito e o dever de manter com ela uma relação de integração. Por integração entende-se uma socialização adicional destas pessoas por forma a poderem conservar as suas características culturais de origem, ao mesmo tempo que compartilham com a sociedade que as acolhe as referências, os valores e os comportamentos que permitirão um funcionamento social global, sem maiores dificuldades que as experimentadas pelos membros da sociedade de acolhimento (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1996, p.).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Jordão (2014) confirma, então, que a Língua Franca possibilita que não-nativos tomem posse do idioma. Assim, eles podem aprendê-lo, usá-lo e reinventá-lo tanto quanto for preciso e de tal forma que, conforme competência a ser trabalhada ao longo dos anos, o estudante poderá “elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas” (BRASIL, 2017, p. 244). É importante frisar que a BNCC traz a língua inglesa como a língua franca da atualidade.

Isso é pensado em detrimento do conceito de Língua Estrangeira, na qual o idioma é de alguns países específicos e os falantes nativos são a referência linguística. Assim sendo, “na perspectiva do ILF, nós, brasileiros falantes de inglês, estaríamos libertos e *autorizados* a utilizar nossas próprias idiossincrasias, que poderiam na verdade constituir uma variedade do ILF, uma língua em seu próprio direito de existir” (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; SEIDLHOFER, 2011 *apud* JORDÃO, 2014, p. 20).

Nesse sentido, assim como na Língua Portuguesa, respeitando os diferentes contextos, o aceitável, o correto e o permitido é aquilo que contribui e faz com que a comunicação seja efetiva. Entender e ser compreendido são o objetivo final de qualquer ato comunicativo considerado de sucesso.

O ILF coloca portanto todos os usuários deste inglês no mesmo patamar, conferindo aos “estrangeiros” que aprendem inglês igualdade de condições com os falantes de inglês como língua materna, já que estes também precisariam *aprender* ILF ou, em outras palavras, desaprender seus privilégios de falantes nativos do inglês para poderem aprender a usar inglês em ambientes interculturais (JORDÃO, 2014, p. 23).

1.3.2. Objetivos do Componente Curricular

Compreende-se, portanto, que, dentre as finalidades dos componentes curriculares em questão, há a possibilidade do autoconhecimento das identidades locais a partir da



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

reflexão sobre as informações sobre a língua do outro.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 241) entende que aprender outro idioma

Propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos estudantes em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias.

Embora por muito tempo, conhecimentos descontextualizados e memorizados tenham sido postos em prática, o atual contexto histórico e social urge por um ensino-aprendizado diferenciado, contextualizado e significativo. Por isso, o professor de língua estrangeira também considerará a dimensão e a importância de outro idioma no mundo globalizado, procurando entender como seu estudante, nos mais diversos contextos de circulação, poderá utilizar essa língua com autoria e de forma relevante.

A unidade escolar poderá agir como um constructo único e mover-se para uma mesma direção: a formação do estudante como um cidadão multiletrado e crítico. A fim de atingir tais objetivos, o trabalho nas aulas de Língua Inglesa e Língua Espanhola irá acontecer nos seguintes eixos:

a) Oralidade: “as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa/espanhola, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face” (BRASIL, 2017, p. 241).

b) Leitura: “aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa/espanhola, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade” (BRASIL, 2017, p. 241).

c) Escrita: “consideram dois aspectos do ato de escrever. Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa [...] Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos estudantes agir com protagonismo” (BRASIL, 2017, p. 242).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

d) Conhecimentos linguísticos: “consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita” (BRASIL, 2017, p. 243).

e) Dimensão intercultural: “compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção” (BRASIL, 2017, p. 243).

Diante disso, observando os eixos, segundo Albuquerque (2007, p. 19), para que leitores e escritores autônomos sejam formados “é importante a interação com diferentes gêneros textuais, com base em contextos diversificados de comunicação”, ou seja, o aprendizado efetivo de outro idioma acontece a partir da criação de oportunidades para que os estudantes possam se familiarizar com textos e contextos reais.

Conforme as competências da Base Nacional Comum Curricular, as práticas pedagógicas promoverão, nos estudantes, maior entendimento de si e de outros sujeitos no meio em vivem, além da capacidade de questionar e ser socialmente ativo e crítico.

1.3.3. Principais Alternativas Metodológicas

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, em seu artigo 23, preconiza que:

O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado. [...] 3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1996, p.).

Dessa forma, a preocupação educacional atual não é somente pelo fato das pessoas não disporem certas habilidades de leitura e/ou de escrita. O fato de, por vezes, não possuírem o domínio de certas competências em muitos contextos pelos quais



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

circulamos diariamente é de extrema importância. Em decorrência disso, é premente a superação de práticas de memorização e de repetições intermináveis.

Com a globalização e a facilidade de acesso a diferentes povos e culturas, a aproximação com outro idioma, que não o português, está presente no dia a dia. Seja pela internet, em cartazes, em *outdoors*, em nomes de marcas, a Língua Inglesa e a Espanhola estão constantemente visíveis. Essas práticas sociais com a linguagem passaram (e passam) por transformações profundas advindas da disseminação da internet e tecnologia, o que acarretou o encurtamento da distância entre fronteiras, povos e culturas.

Com essa transformação constante e desenfreada, necessita-se da mudança da abordagem didática nessas aulas. É imprescindível a consideração desse contato crescente. Assim, as Orientações Curriculares de Mato Grosso já apresentavam algumas sugestões de trabalho:

Ensinar a língua em função do seu uso prático na oralidade e na escrita visando conseguir um nível de proficiência que torne possível a interação com indivíduos que têm essa língua como materna; 2. Propiciar o acesso à produção oral e/ou à escrita dirigida a esses indivíduos; 3. Conseguir uma interação bem-sucedida com pessoas de língua materna diversa através da língua estrangeira em estudo. 4. Instaurar uma postura relativizadora do que naturalmente se considera único: a língua, a cultura, os valores, os comportamentos próprios, contribuindo, assim, para a formação de uma postura crítica; 5. Repensar e reforçar os conhecimentos próprios da língua materna (MATO GROSSO, 2009, p. 104-105).

Aprender é poder interagir significativamente, considerando, dentre vários fatores, o contexto, os conhecimentos prévios, os interlocutores e os objetivos reais. Sendo mais do que professores, os educadores em sala de aula podem oportunizar momentos de trabalho conjunto e de construção mútua de conhecimentos, nos quais estudantes contribuem ativamente com conhecimentos anteriores e com fatos de sua própria realidade (GARCEZ, 2008).

Dentre os infinitos métodos e abordagens, discorrem-se sobre dois que, por si só, podem ser maximizadas e destrinchadas em muitas outras variações.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1.3.3.1. Abordagem Comunicativa

Embora não seja uma forma recente de trabalho, a abordagem comunicativa consolida-se cada vez mais em diversos contextos de ensino-aprendizagem por seu caráter fluido e negociável. Ela é coerente com a discussão anteriormente proposta, pois também entende que a língua não é estática nem territorializada. Ademais, é observável que, mais do que os conteúdos, os processos e os meios são realçados.

O ponto principal desta abordagem não é necessariamente quais atividades utilizar. Isto é um tanto quanto flexível. O que é realmente importante é que a atividade ou o conjunto de atividades/projetos deve ver a língua como uma ferramenta social de comunicação.

Dessa forma, o objetivo é que os estudantes possam fazer ‘tarefas’, utilizando a língua. Por exemplo, o professor pode ter como objetivo que seus estudantes peçam direcionamentos de lugares e, para tal, um conjunto de conhecimentos é necessário. Independente disso, o que vale frisar é que todos eles serão aprendidos na prática, na comunicação, no decorrer das atividades. Retira-se, portanto, a ideia de que primeiro é preciso aprender um aspecto gramatical, depois decorar o vocabulário para só então poder produzir algo.

Outro aspecto relevante e de interesse é que os tópicos ou as situações criadas sejam os mais autênticos possíveis, mesmo que em sala de aula. Isto é, qual é a relevância de falar sobre esportes de inverno quando esta não é a realidade dos estudantes? Entra, neste ponto, toda a expertise e sensibilidade do professor para escolher e adaptar o currículo escolar. As aulas devem ser, acima de tudo, relevantes aos estudantes.

Para facilitar o planejamento das aulas e atividades, Nunan (1989) enumerou seis elementos básicos que devem ser levados em consideração ao pensar aulas comunicativas: atividades, *input*, objetivos, papel do professor, papel do estudante e contexto. Além disso, todos esses precisam estar necessariamente voltados a uma



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

mesma ‘tarefa’.

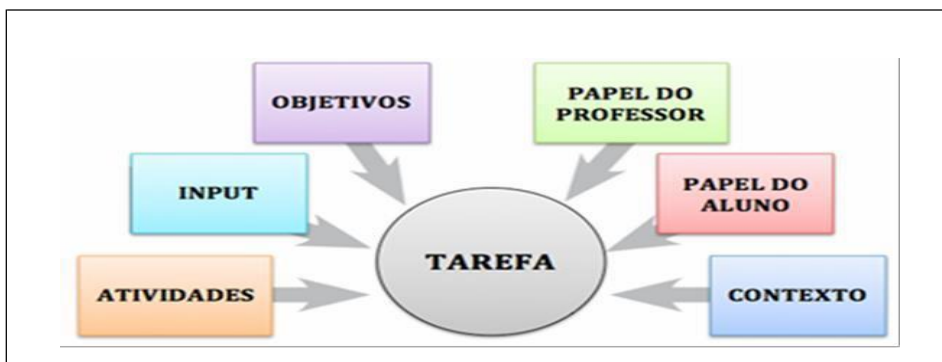


Figura 01: Esquema de análise de tarefas comunicativas. Fonte: Adaptado de Nunan (1989).

Nota-se, então, que um dos pontos principais de defesa da abordagem comunicativa é que muitas pessoas aprendem mais – e melhor – quando usam a língua, ao invés de estudar sobre a língua. Além disso, por trazer práticas significativas e de comunicação real, os estudantes têm a possibilidade de negociar sentidos, enquanto desenvolvem a fluência linguística (RICHARDS, 2006).

De maneira geral, é importante observar que há uma série de princípios que embasam esta abordagem, fazendo com que ela seja flexível para se adequar aos diferentes contextos, situações e objetivos pedagógicos, sem perder, todavia, sua eficácia.

1.3.4 Letramento Digital

A presença e a influência da tecnologia nas relações interpessoais, sociais e econômicas são sensíveis e dinâmicas. A todo o momento, vê-se na emergência de adaptar o cotidiano às transformações da era do conhecimento e da informação, que se desenvolve em grande velocidade e abrangência.

Nesse sentido, a educação é diretamente afetada por este novo contexto e pode ser



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

fortemente beneficiada pela tecnologia, promovendo possibilidade de equidade no acesso ao conhecimento, estando na vanguarda de processos mais efetivos de aprendizagem. A língua franca, que a BNCC traz como sendo o inglês, neste contexto de inovação em tecnologia educacional, desempenha papel fundamental, pois é a língua da tecnologia, que pode viabilizar e potencializar o acesso às novas tecnologias.

As tecnologias educacionais permitem a customização da experiência educativa, atendendo estudantes com diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem. As avaliações por meio de tecnologia, exemplificando, permitem que os professores possam monitorar, dar um retorno imediato e mediar de forma efetiva à aprendizagem. Carneiro (2009, p.) assevera que:

Com base na difusão e utilização das TICs em escala global, a humanidade vem modificando significativamente os modos de comunicar, de entreter, de trabalhar, de negociar, de governar e de socializar. [...] Além disso, em relação aos comportamentos pessoais, as novas tecnologias vêm revolucionando as percepções de tempo e de espaço [...].

Portanto, enfatiza-se que, para o letramento digital, deve-se integrar a tecnologia em sala de aula, embora o importante seja pensar no por que e como fazê-lo de forma significativa aos estudantes, para que posteriormente possam utilizar os conhecimentos adquiridos. Segundo Moreira (2012, p. 3), o termo letramento digital engloba muito mais do que ser capaz de decodificar informações, mas poder utilizar diferentes tecnologias em benefício próprio.

Para que uma pessoa seja letrada digitalmente não é necessário que ela domine todos os campos existentes no meio, mas sim, aqueles relevantes ao seu cotidiano. Afinal, o Letramento é a capacidade de ler o mundo, em inglês ou em qualquer língua.

Cabe ao professor utilizá-la, não como um pretexto, mas proporcionando momentos de práticas pedagógicas relevantes, contextualizadas e significativas para os estudantes, que irão de fato resultar na construção do conhecimento.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1.3.5. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento – Inglês⁵

6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Interação discursiva	(EF06LI01.1MT) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa para identificar-se e falar sobre si. (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.	Construção de laços afetivos e convívio social.
Interação discursiva	(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.	Funções e usos da língua em sala de aula (Classroom language).
Compreensão oral	(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.	Estratégias de compreensão de textos orais palavras cognatas e pistas do contexto discursivo.
Produção oral	(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. (EF06LI06.1MT) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo, de acordo com o repertório linguístico e cultural adquirido até o momento.	Produção de textos orais com a mediação do professor.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Estratégias de leitura	(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.	Hipóteses sobre a finalidade de um texto.
	(EF06LI08.1MT) Identificar o assunto de um texto verbal ou multimodal, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. (EF06LI09.1MT) Localizar informações específicas em texto verbal ou multimodal.	Compreensão geral e específica: leitura rápida (Skimming, scanning).
Práticas de leitura e construção de repertório lexical	(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou <i>on-line</i>) para construir repertório lexical. (EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.	Construção de repertório lexical e autonomia leitora.

⁵ Professor, todas as alterações/inclusões no texto original da BNCC, por parte da equipe de redatores, estão destacadas em **negrito**.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Atitudes e disposições favoráveis do leitor	(EF06LI12.1MT) Interessar-se pelo texto lido verbal ou multimodal, refletindo e compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica, de forma oral, escrita ou multimodal em português ou inglês.	Partilha de leitura, com mediação do professor.
Estratégias de escrita: pré-escrita	(EF06LI13.1MT) Listar ideias para a produção de textos verbais ou multimodais , levando em conta o tema e o assunto.	Planejamento do texto: brainstorming.
	(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.	Planejamento do texto: organização de ideias.
Práticas de escrita	(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor.
Estudo do léxico	(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.	Construção de repertório lexical.
	(EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).	
	(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua estrangeira e/ou outras línguas conhecidas.	Pronúncia.
	(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbos SER/ESTAR) e descrever rotinas diárias.	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa).
	(EF06LI20) Utilizar o	



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Gramática	presente contínuo para descrever ações em progresso.	
	(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.	Imperativo.
	(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso do apóstrofo (') + s.	Caso genitivo ('s).
	(EF06LI22.1MT) Usar e reconhecer o uso do modal para falar de habilidades pessoais e pedir permissões.	Habilidades; modalizador: <i>Can / Can't</i>
	(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.	Adjetivos possessivos.
A língua inglesa no mundo	(EF06LI24.1MT) Investigar, por uma perspectiva crítica, o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua), através dos processos de colonização, imperialismo, comércio e políticas de ensino.	Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial.
A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	(EF06LI25.1MT) Identificar, por uma perspectiva crítica, a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado, a partir de experiências do seu cotidiano. (EF06LI26.1MT) Avaliar,	Presença da língua inglesa no cotidiano.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	problematizando elementos/ produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade e em sua comunidade, percebendo as relações de poder inerentes aos usos desses produtos.	

7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Interação discursiva	(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.	Funções e usos da língua inglesa: convivência e colaboração em sala de aula.
Compreensão oral	(EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.	Práticas investigativas.
	(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.	Estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios.
	(EF07LI04.1MT) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, no rádio, nos games, entre outras artes e veículos midiáticos.	Compreensão de textos orais de cunho descritivo ou narrativo.
Produção oral	(EF07LI05) Compôr, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.	Produção de textos orais, com mediação do professor.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Estratégia de leitura	(EF07LI06.1MT) Antecipar o sentido global de textos sobre o mundo em que vivemos e grupos de pertencimento em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.	Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming</i> , <i>scanning</i>).
	(EF07LI07.1MT) Identificar a(s) informação(ões) -chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos) sobre temas que para além da comunidade onde está a escola.	
	(EF07LI08.1MT) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global refletindo sobre as intenções do autor e os sentidos produzidos no contexto da sala de aula.	Construção do sentido global do texto.
Práticas de leitura e pesquisa	(EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.	Objetivos de leitura.
	(EF07LI10.1MT) Escolher, ler e interpretar, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares sobre o mundo atual, partindo do contexto da cidade até contextos mais globais.	Leitura de textos digitais para estudo.
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	(EF07LI11.1MT) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes físicos ou digitais.	Partilha de leitura.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Estratégias de escrita: pré-escrita	(EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, <i>layout</i> e suporte).	Pré-escrita: planejamento de produção escrita, com mediação do professor.
	(EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.	Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor.
Práticas de escrita	(EF07LI14.1MT) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado do seu contexto ou de contextos globais (linha do tempo/ <i>timelines</i> , biografias, verbetes de enciclopédias, blogues)	Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor.
Estudo do léxico	(EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (<i>in, on, at</i>) e conectores (<i>and, but, because, then, so, before, after</i> , entre outros).	Construção de repertório lexical.
	(EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed).	Pronúncia.
	(EF07LI17) Explorar o carácter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.	Polissemia.
Gramática	(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.	Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)
	(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.	Pronomes do caso reto e do caso oblíquo



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF07LI20.1MT) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal <i>can</i> para descrever habilidades (no presente e no passado) de pessoas em diferentes lugares do mundo.	Verbo modal “can” (presente e passado).
A língua inglesa no mundo	(EF07LI21.1MT) Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado, por uma perspectiva crítica.	A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea.
Comunicação intercultural	(EF07LI22.1MT) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas, a partir do contato com variações oriundas de diversos países. (EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.	Variação linguística.

8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Interação discursiva	(EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.	Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso da língua inglesa e conflito de opiniões).
	(EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.	Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Compreensão oral	(EF08LI03.1MT) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes sobre seu passado, o passado das pessoas e do local onde está inserido ou de lugares mais distantes.	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico.
Produção oral	(EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar / comunicar / falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.	Produção de textos orais com autonomia.
Estratégia de leitura.	(EF08LI05.1MT) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos que impactaram na construção do momento presente de sua comunidade, de si mesmo ou das pessoas próximas.	Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos.
Práticas de leitura e fruição	(EF08LI06.1MT) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa ao longo do tempo. (EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.	Leitura de textos de cunho artístico/literário.
Avaliação dos textos lidos	(EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.	Reflexão pós-leitura.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita	(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases). (EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.	Revisão de textos com a mediação do professor.
Práticas de escrita	(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).	Produção de textos escritos com mediação do professor/colegas.
Estudo do léxico	(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.	Construção de repertório lexical.
	(EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.	Formação de palavras: prefixos e sufixos
Gramática	(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.	Verbos para indicar o future.
	(EF08LI15.1MT) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e	Comparativos e Superlativos.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	quantidades relacionadas a diferentes pessoas e lugares.	
	(EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, some, any, many, much.	Quantificadores.
	(EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (who, which, that, whose) para construir períodos compostos por subordinação.	Pronomes relativos.
Manifestações culturais	(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.	Construção de repertório artístico-cultural.
Comunicação intercultural	(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais. (EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.	Impacto de aspectos culturais na comunicação.

9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Interação discursiva	(EF09LI01.1MT) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação sobre problemas do cotidiano e como resolvê-	Funções e usos da língua inglesa: persuasão.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	los.	
Compreensão oral	(EF09LI02.1MT) Compilar as ideias- chave de textos orais sobre problemas do cotidiano, em diversos contextos e possíveis soluções, por meio de tomada de notas. (EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo.
Produção oral	(EF09LI04.1MT) Expor resultados de pesquisa ou estudo sobre problemas atuais locais e globais, com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, propondo soluções, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.	Produção de textos orais com autonomia.
Estratégia de leitura	(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.	Recursos de persuasão.
	(EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística. (EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam	Recursos de argumentação.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Práticas de leitura e novas tecnologias	(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.	Informações em ambientes virtuais.
Avaliação dos textos lidos	(EF09LI09.1MT) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, sobre o futuro , com ética e respeito.	Reflexão pós-leitura.
Estratégias de escrita	(EF09LI10.1MT) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, sobre problemas da vida cotidiana e soluções , refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.	Escrita: construção da argumentação.
	(EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da	Escrita: construção da persuasão.
	persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).	
Práticas de escrita	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, com fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Estudo do léxico	(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.	Usos de linguagem em meio digital: "internetês".
	(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.	Conectores (<i>linking words</i>).
Gramática	(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (If-clauses).	Orações condicionais (tipos 1 e 2).
	(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should</i> , <i>must</i> , <i>have to</i> , <i>may</i> e <i>might</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.	Verbos modais: <i>should</i> , <i>must</i> , <i>have to</i> , <i>may</i> e <i>might</i>
A língua inglesa no mundo	(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.	Expansão da língua inglesa: contexto histórico.
	(EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.	A língua inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político.
Comunicação intercultural	(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização	Construção de identidades no mundo globalizado.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	peçoal e de construção de identidades no mundo globalizado.	

1.3.6. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento – Espanhol⁶

6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Interação discursiva	(EF06LI01.1MT) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua espanhola para identificar-se e falar sobre si. (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.	Convívio social.
Interação discursiva	(EF06LI03.1MT) Solicitar esclarecimentos em língua espanhola sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.	Funções e usos da língua.
Compreensão oral	(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.	Família. Palavras cognatas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Produção oral	(EF06LI05.1MT) Aplicar os conhecimentos da língua espanhola para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. (EF06LI06.1MT) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo, de acordo com o repertório linguístico e cultural adquirido até o momento.	Produção de textos orais.
Estratégias de leitura	(EF06LI07.1MT) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua espanhola, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.	Hipóteses sobre a finalidade de um texto.
	(EF06LI08.1MT) Identificar o assunto de um texto verbal ou multimodal, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. (EF06LI09.1MT) Localizar informações específicas em texto verbal ou multimodal.	Compreensão geral e específica.
Práticas de leitura e construção de repertório lexical	(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou <i>online</i>) para construir repertório lexical. (EF06LI11) Explorar ambientes virtuais	Construção de repertório lexical.
	e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua espanhola.	



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Atitudes e disposições favoráveis do leitor	(EF06LI12.1MT) Interessar-se pelo texto lido verbal ou multimodal, refletindo e compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica de forma oral, escrita ou multimodal em português ou espanhol.	Partilha de leitura, com mediação do professor.
Estratégias de escrita: pré-escrita	(EF06LI13.1MT) Listar ideias para a produção de textos verbais ou multimodais , levando em conta o tema e o assunto.	Planejamento do texto.
	(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.	Planejamento do texto.
Práticas de escrita	(EF06LI15.1MT) Produzir textos escritos em língua espanhola sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.	Produção de textos escritos.
Estudo do léxico	(EF06LI16.1MT) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua espanhola em sala de aula.	Construção de repertório lexical.
	(EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).	
	(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua estrangeira e/ou outras línguas conhecidas.	Pronúncia.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Gramática	(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbos SER/ESTAR) e descrever rotinas diárias.	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)
	(EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.	
	(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.	Imperativo.
	(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.	Adjetivos possessivos.
A língua espanhola no mundo	(EF06LI24.1MT) Investigar, por uma perspectiva crítica, o alcançada língua espanhola no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua), através dos processos de colonização, imperialismo, comércio e políticas de ensino.	Países que têm a língua espanhola como língua materna e/ou oficial.
A língua espanhola no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	(EF06LI25.1MT) Identificar, por uma perspectiva crítica, a presença da língua espanhola na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado, a partir de experiências do seu cotidiano.	Presença da língua espanhola no cotidiano.
	(EF06LI26.1MT) Avaliar, problematizando elementos/ produtos culturais de países de língua espanhola absorvidos pela sociedade	



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	brasileira/comunidade e em sua comunidade, percebendo as relações de poder inerentes aos usos desses produtos.	

7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Interação discursiva	(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.	Funções e usos da língua espanhola .
Compreensão oral	(EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.	Práticas investigativas.
	(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.	Estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios.
	(EF07LI04.1MT) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, no rádio, nos games, entre outras artes e veículos midiáticos.	Compreensão de textos orais de cunho descritivo ou narrativo.
Produção oral	(EF07LI05.1MT) Compor, em língua espanhola , narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.	Produção de textos orais, com mediação do professor.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Estratégia de leitura	(EF07LI06.1MT) Antecipar o sentido global de textos sobre o mundo em que vivemos e grupos de pertencimento em língua espanhola por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.	Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming</i> , <i>scanning</i>).
	(EF07LI07.1MT) Identificar a (s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua espanhola (parágrafos) sobre temas que para além da comunidade onde está a escola.	
	(EF07LI08.1MT) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global refletindo sobre as intenções do autor e os sentidos produzidos no contexto da sala de aula.	Construção do sentido global do texto.
Práticas de leitura e pesquisa	(EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.	Objetivos de leitura.
	(EF07LI10.1MT) Escolher, ler e interpretar, em ambientes virtuais, textos em língua espanhola, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares sobre o mundo atual, partindo do contexto da cidade até contextos mais globais.	Leitura de textos digitais para estudo.
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	(EF07LI11.1MT) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes físicos ou digitais.	Partilha de leitura.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Estratégias de escrita: pré-escrita.	(EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, <i>layout</i> e suporte).	Pré-escrita: planejamento de produção escrita, com mediação do professor.
	(EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.	Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor.
Práticas de escrita	(EF07LI14.1MT) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado do seu contexto ou de contextos globais (linha do tempo/ <i>timelines</i> , biografias, verbetes de enciclopédias, blogues)	Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor.
Estudo do léxico	(EF07LI15.1MT) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (<i>en, a, de, por, durante, desde, hasta y entre</i>) e conectores (<i>y, pero, porque, entonces, así que, antes, después, entre otros</i>).	Construção de repertório lexical.
	(EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado.	Pronúncia.
	(EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.	Polissemia.
Gramática	(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.	Passado simples e composto
	(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.	Pronomes do caso reto e do caso oblíquo



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF07LI20.1MT) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal poder para descrever habilidades (no presente e no passado).	Verbo modal poder (presente e passado)
A língua espanhola no mundo	(EF07LI21.1MT) Analisar o alcance da língua espanhola e os seus contextos de uso no mundo globalizado, por uma perspectiva crítica.	A língua espanhola na sociedade contemporânea.
Comunicação intercultural	(EF07LI22.1MT) Explorar modos de falar em língua espanhola, refutando preconceitos e reconhecendo a variação	Variação linguística.

	linguística como fenômeno natural das línguas, a partir do contato com variações oriundas de diversos países. (EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.	

8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Interação discursiva	(EF08LI01.1MT) Fazer uso da língua espanhola para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.	Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso da língua espanhola e conflito de opiniões).
	(EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de	Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	interação oral.	
Compreensão oral	(EF08LI03.1MT) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes sobre seu passado, o passado das pessoas e do local onde está inserido ou de lugares mais distantes.	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico.
Produção oral	(EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar / comunicar / falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.	Produção de textos orais com autonomia.
Estratégia de leitura	(EF08LI05.1MT) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos que impactaram na construção do momento presente de sua comunidade, de si mesmo ou das pessoas próximas.	Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos.
Práticas de leitura e fruição	(EF08LI06.1MT) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua espanhol ao longo do tempo. (EF08LI07.1MT) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua espanhola.	Leitura de textos de cunho artístico/literário.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Avaliação dos textos lidos	(EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.	Reflexão pós-leitura.
Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita	(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases). (EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.	Revisão de textos com a mediação do professor.
Práticas de escrita	(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).	Produção de textos escritos com mediação do professor/colegas.
Estudo do léxico	(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.	Construção de repertório lexical.
	(EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua espanhola.	Formação de palavras: prefixos e sufixos
	(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e	Verbos para indicar o futuro.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	expectativas e fazer previsões.	
Gramática	(EF08LI15.1MT) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades relacionadas a diferentes pessoas e lugares.	Comparativos e superlativos.
	(EF08LI16.1MT) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, alguno/a, nenhum/a, muy, mucho.	Quantificadores.
	(EF08LI17.1MT) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (quien, cual, que, cuyo/a) para construir períodos compostos por subordinação.	Pronomes relativos
Manifestações culturais	(EF08LI18.1MT) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua espanhola (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.	Construção de repertório artístico-cultural.
Comunicação intercultural	(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais. (EF08LI20.1MT) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua espanhola.	Impacto de aspectos culturais na comunicação.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS CONHECIMENTO	DE
Interação discursiva	(EF09LI01.1MT) Fazer uso da língua espanhola para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação sobre problemas do cotidiano e como resolvê-los.	Funções e usos da língua espanhola : persuasão.	
Compreensão oral	(EF09LI02.1MT) Compilar as ideias-chave de textos orais sobre problemas do cotidiano, em diversos contextos e possíveis soluções , por meio de tomada de notas. (EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo.	
Produção oral	(EF09LI04.1MT) Expor resultados de pesquisa ou estudo sobre problemas atuais locais e globais , com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, propondo soluções , adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.	Produção de textos orais com autonomia.	
Estratégia de leitura.	(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.	Recursos de persuasão.	



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística. (EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam	Recursos de argumentação.
Práticas de leitura e novas tecnologias	(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.	Informações em ambientes virtuais.
Avaliação dos textos lidos	(EF09LI09.1MT) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, sobre o futuro, com ética e respeito.	Reflexão pós-leitura.
Estratégias de escrita	(EF09LI10.1MT) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, sobre problemas da vida cotidiana e soluções, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica. (EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão	Escrita: construção da argumentação. Escrita: construção da persuasão.
	em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).	
Práticas de escrita	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.	
Estudo do léxico	(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.	Usos de linguagem em meio digital: "internetês".
	(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.	Conectores (<i>linking words</i>).
Gramática	(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (<i>cláusulas con "si"</i>).	Orações condicionais (tipos 1 e 2).
	(EF09LI16.1MT) Empregar, de modo inteligível, os verbos poder, querer, saber, soler, necesitar, tener que, haber que y la locución deber de para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.	Verbos modais.
A língua espanhola no mundo	(EF09LI17.1MT) Debater sobre a expansão da língua espanhola pelo mundo, em função do processo de colonização na América.	Expansão da língua espanhola : contexto histórico.
	(EF09LI18.1MT) Analisar a importância da língua espanhola para o desenvolvimento das ciências	A língua espanhola e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.	
Comunicação intercultural	(EF09LI19.1MT) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua espanhola como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.	Construção de identidades no mundo globalizado.

1.3.7. Avaliação para as Aprendizagens

Uma vez que a BNCC prevê a formação do estudante, a partir de cinco eixos (oralidade; leitura; escrita; conhecimentos linguísticos; dimensão intercultural) e que a concepção de linguagem abarque a interação humana, a prática social e a cultural, entende-se que a avaliação “[...] acontece não para testar ou verificar se o estudante aprendeu, mas para ajudá-lo a aprender. É uma etapa recorrente e não uma etapa conclusiva, durante o ensino-aprendizagem” (CANAN; PAIVA, 2016, p. 25).

Ou seja: enquanto compreender a língua como uma prática social, não é possível que se pense unicamente em provas somativas. “A avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços e possibilitar uma tomada de decisões, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento” (VASCONCELOS, 1994, p. 43).

Logo, se antes a avaliação era apenas uma verificação da aprendizagem dos estudantes, agora se considera que é uma das etapas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Canan e Paiva (2016, p. 22) afirmam ainda que “[...] para que aconteça uma aprendizagem significativa, a avaliação dessa aprendizagem também precisa oferecer significação ao processo”, fugindo, portanto, da mera aprovação e/ou reprovação. Isto porque, a partir dela, pode-se propor uma efetiva reflexão acerca dos objetivos de ensino e avaliação, bem como do andamento e da evolução das



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

aulas/estudantes/construção de conhecimento de forma geral.

Em suma, a avaliação também tem como finalidade educar e formar os estudantes, assim como acontece nas outras etapas do ensino-aprendizagem. Discorre-se, portanto, acerca da importância de se ponderar sobre as intenções e os motivos de cada escolha pedagógica, independentemente do método avaliativo, ou da combinação de métodos empregados.

A avaliação formativa, por exemplo, tem estado em evidência por seu caráter democrático. Além de ter como objetos: o comportamento cognitivo, afetivo e psicomotor; permitindo que o professor e os estudantes estejam cientes do rendimento da aprendizagem ao longo de seu desenvolvimento. Frisa-se este caráter em oposição às avaliações que ocorrem apenas no final do bimestre/semestre/ano (CANAN; PAIVA, 2016).

Ter uma avaliação contínua possibilita que haja reformulações/revisões dos caminhos percorridos a serem cursados em sala de aula. Assim, a recuperação do estudante não precisa acontecer somente no término do componente curricular. Visto que os métodos avaliativos podem ser variados, aliviando assim, a grande carga de trabalho do professor.

Dentre outras vantagens, as autoras Canan e Paiva (2016, p. 27) exaltam que avaliações nesses moldes, colaboram para que os estudantes percebam a importância da assiduidade, pontualidade, comprometimento e responsabilidade, além da participação nas aulas.

A maneira de “corrigir” de um avaliador qualitativo deve ser peculiar, ao promover os acertos, sem, no entanto, ignorar os erros, que devem ser apontados de maneira casual e tratados como algo que faz parte da aprendizagem e não como sinal de falta de inteligência. O discente deve sentir-se alertado e instigado a aprender com seus erros e não corrigido, envergonhado e reprimido [...] Um dos aspectos mais importantes dessa avaliação é o fato de ela não ser uma etapa final, mas deve iniciar, acompanhar e concluir o trabalho do docente, sendo indispensável um retorno ao estudante da avaliação feita por ele (correção), o qual não pode ser apenas numérico (notas bimestrais), mas também reflexivo, revisando e ensinando ao discente a melhor forma de corresponder ao que dele foi exigido nas atividades avaliativas empregadas, de forma a habilitá-lo para o próximo conteúdo.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Outro ponto a ser analisado, pensando novamente na carga de trabalho do professor, é ter “o estudante enquanto co-construtor do processo avaliativo” (CANAN; PAIVA, 2016, p.41). A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, p.46) ao tratar do currículo, já ponderava sobre essa forma de trabalho: “adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”.

Se o paradigma quê: o professor é o único responsável pelo planejamento, elaboração e correção de uma prova “for quebrado”, amplia-se o papel do estudante como um protagonista nesta construção. Nesse sentido, métodos como *self-assessment* ou *peer correction* podem ser colocados em prática, sempre que for coerente com o que foi proposto em sala de aula.

Como discutido ao longo deste documento, na educação não há mais espaço para o engessamento nem do processo de ensino-aprendizagem, nem dos estudantes em sala de aula. O professor, ciente de suas escolhas pedagógicas e metodológicas, deve ponderar sobre todas as etapas, desde o planejamento até o lançamento de notas, como unidade em sua prática pedagógica. A coerência, ao pensar em quem é seu estudante enquanto planeja a sua aula, precisa estar presente também ao pensar na avaliação das suas aprendizagens.

Acima de tudo, almeja-se que as práticas pedagógicas preocupem-se “igualmente com o processo e com o resultado do ensino ministrado” (CANAN; PAIVA, 2016, p. 25).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REFERÊNCIAS

AGAR, M. **Language Shock: Understanding the culture of conversation**. USA. Harper Paperback. 1993.

_____. Culture: Can you take it anywhere? **International Institute for Qualitative Methodology (IIQM)**, n. 5, v. 2, 2006. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/160940690600500201>. Acesso em: 10/04/2018.

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F; MENDONÇA, M. (Org). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-22.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998

_____. **Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CANAN, A. G.; PAIVA, V. S. **Avaliação de língua inglesa na sala de aula: uma construção coletiva**. Rio Grande do Norte: Edufrn, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21451/1/Avaliação%20de%20L%C3%A0ngua%20Inglesa%20na%20sala%20de%20aula%20%28livro%20digital%29.pdf>. Acesso em: 22/05/2018.

CARNEIRO, R. As TIC e os novos paradigmas educativos: a transformação da escola em uma sociedade que se transforma. In: ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, OEI. **A integração das TIC na escola** - Indicadores qualitativos e metodologia de pesquisa. Espanha: Fundación Santillana, 2009.

COSCARELLI, C. V. **O uso da informática como instrumento de ensino**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, mar./abr., 1998, p.36-45. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/carlaoscicarelli/publicacoes/PrespedMM.pdf> Acesso em: 17/07/2013.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

GARCEZ, P. M. Educação lingüística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In L. Masello (Org.), **Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai**(pp.51-57). Montevideu: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica. 2008.

JENKIS, J. **English as a Lingua Franca: attitude and identity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JORDÃO, C. M. ILA – IFL – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n.1, p. 13-40, 2014.

MOREIRA, C. **Letramento Digital: do conceito à prática**. In: Anais do SIELP. Uberlândia, 2012. p.1-15.

MATO GROSSO, Seduc. **Orientações Curriculares: área de linguagens - Educação Básica**. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2010.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 22/05/2018.

RICHARDS, J. C. **Communicative Language Teaching Today**. United States of America: Cambridge University Press, 2006.

VASCONCELOS, S. **Concepção Dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad. 1994.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1.4. Componente Curricular Educação Física - Ensino Fundamental – Anos Finais

No currículo escolar, a Educação Física está localizada na área de Linguagens e trata do conhecimento da cultura corporal, como: os jogos, os esportes, a ginástica, a dança, as lutas ou outras que constituirão seu conteúdo. O estudo desses conhecimentos visa apreender a expressão corporal como linguagem (SOARES *et al.*, 2012). Por sua vez, Bracht (1999) destaca que o saber próprio da educação física é a cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. O movimentar-se humano é uma forma de comunicação com o mundo, possibilitada pela linguagem, constituinte e construtora de cultura.

Enfatiza-se que a cultura corporal vista como sistematizadora da linguagem do corpo, carregada de signos e significações, que expressam e refletem a cultura socialmente construída da própria sociedade. Signos que podem ser encontrados nos escritos de Peirce (1976) ou da significação de Hall (1997), no qual afirma que “a identidade se constitui como uma prática designificação submetida ao jogo da linguagem, considerando que o sujeito, histórico e sociologicamente situado, é uma figura discursiva” (HALL, 2009, p.34).

A linguagem ganha importância maior na Educação Física, pois todo o sujeito e o seu “ser corporal” se torna linguagem através do “se-movimentar” enquanto dialoga com o mundo. As diferentes práticas corporais permitem inúmeras formas de se manifestar e buscar entendimentos pela linguagem falada ou gestual. Sendo assim, é fundamental ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar as práticas da cultura corporal, falando sobre suas experiências, suas frustrações e seus sucessos, descrevendo situações e problemas, expressando-se em movimentos de forma criativa. Além disto, é imprescindível recriar as práticas corporais através da sua transformação didático-pedagógica no contexto escolar (KUNZ, 2001).

Como observam ainda Neira e Nunes (2009), o movimento humano como linguagem veicula significados culturais. Nesse sentido, é importante que a Educação Física ofereça



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

oportunidades de diálogo entre as diversas culturas e que oportunize a aproximação, interação, experimentação e análise crítica e valorize estas diversas formas de expressão corporal, para que os estudantes afirmem suas identidades e reconheçam e respeitem outras.

Além de balizar o trabalho docente e definir os conhecimentos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, este currículo ajuda a reforçar a importância da Educação Física no contexto escolar. A variedade de unidades temáticas e objetos de conhecimento coloca alguns desafios, como: a garantia de uma carga horária de no mínimo duas aulas por semana; infraestrutura e materiais pedagógicos adequados, bem como investimentos em cursos de formação continuada e a readequação dos cursos de formação de professores de Educação Física (licenciatura), preparando-os para o trabalho pedagógico de acordo com a BNCC e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso.

Outro aspecto importante é que o currículo é uma condição incontornável de qualquer matéria escolar, ou seja, não existe uma disciplina escolar que não possua um currículo e este é uma das formas mais importantes dos saberes docentes (DESBIENS, 2005). Os professores não são simples executores do currículo, ao contrário, são mediadores, intérpretes, autores e construtores do currículo em ação (SACRISTÁN, 2000) nas salas de aula, nas quadras esportivas ou em outros espaços educativos. Afinal de contas, os/as professores/as estão na linha de frente do processo educativo e são imprescindíveis na concretização de qualquer proposta curricular, mas vale destacar que os professores podem ir além do que está sendo prescrito e lançar mão de toda sua criatividade e ousadia pedagógica para ensinar o currículo de Educação Física nas escolas de Mato Grosso.

Nas páginas seguintes será apresentado o componente da Educação Física no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso para os Anos Finais do Ensino Fundamental. O texto está organizado em cinco partes: breve história da Educação Física no Brasil; a formação integral dos estudantes e as competências na disciplina de Educação Física; unidades temáticas; objetos de conhecimento e habilidades; principais estratégias metodológicas; e avaliação das aprendizagens.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1.4.1. Breve História da Educação Física no Brasil

Desde sua origem até os dias atuais, a disciplina de Educação Física nos currículos escolares no Brasil, passou por várias transformações. Nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante a influência dos métodos ginásticos europeus (sueco, francês, alemão) e da instituição militar sobre a Educação Física nas escolas brasileiras. Esta disciplina era entendida como uma atividade exclusivamente prática e a presença da ginástica no currículo escolar tinha um caráter higienista, visando a construção de corpos saudáveis e fortes para viver nas cidades e trabalhar na indústria (SOARES *et al.*, 2012).

Depois da 2^a Guerra Mundial, surgiram novos métodos na Educação Física, como o método natural austríaco e o método da Educação Física desportiva generalizada. Nas décadas de 60, 70 e 80, o esporte se torna o conteúdo hegemônico nas aulas e a relação entre professores e alunos baseava-se numa relação professor-treinador e aluno-atleta (SOARES *et al.*, 2012). Vale lembrar que o esporte foi fortemente estimulado pelo regime militar, era preciso disciplinar os corpos e o esporte com suas regras, treinamento, seleção, competição e exclusão dos alunos menos aptos servia perfeitamente a esses fins.

Na década de 80, com a redemocratização do país, surgiu um movimento renovador que defendia uma Educação Física mais humanista e uma preocupação com a formação integral dos seres humanos, tais como a psicomotricidade e o esporte para todos (SOARES *et al.*, 2012). Nesse período, a hegemonia do conteúdo esportivo nas aulas de Educação Física foi duramente criticada, principalmente porque promovia a exclusão dos alunos menos habilidosos e reproduzia os valores da sociedade capitalista. Nas décadas de 80 e 90, surgiram várias teorias pedagógicas na Educação Física brasileira, tais como: a desenvolvimentista, a construtivista, a crítico-superadora, e a crítico-emancipatória⁷.

Na teoria desenvolvimentista, o movimento é o principal meio e o fim da Educação Física, visa oferecer experiências de movimentos adequadas para que as habilidades motoras dos alunos sejam melhor desenvolvidas. Tani *et al.* (1988), no livro *Educação*



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista, destacam que as habilidades motoras são divididas em básicas (locomotoras, manipulativas e de estabilização) e específicas, essas últimas, influenciadas pela cultura (esporte, jogos, dança e as atividades laborais).

Para a proposição construtivista, o jogo é o principal conteúdo/estratégia das aulas de Educação Física e é considerado a principal forma de ensinar, sendo tanto um conteúdo quanto um meio de ensino, pois, enquanto joga a criança aprende de uma forma lúdica. Segundo Freire e Scaglia (2003, p.), “o jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esporte, quando lutam, quando fazem ginástica ou quando as crianças brincam”. Desse modo, o jogo perpassaria os demais conteúdos (aqui, objetos de conhecimento). Também considera os conhecimentos que a criança já possui, resgatando e ampliando a cultura de jogos e brincadeiras do universo cultural dos alunos. A principal obra desta abordagem é o livro *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física* (FREIRE, 1992).

A pedagogia crítico-superadora tem como principal obra o livro *Metodologia do ensino da Educação Física* (SOARES et al., 1992/2012) e se preocupa com o desenvolvimento da consciência crítica, valoriza a contextualização dos fatos e o resgate histórico das diferentes manifestações da cultura corporal. Entende que a Educação Física deve estar vinculada ao projeto político pedagógico das escolas e defende o ensino organizado nos ciclos: de organização da identidade dos dados da realidade; de iniciação à sistematização do conhecimento; e de ampliação da sistematização de conhecimentos. Além disto, esta perspectiva advoga que é importante que aconteça um confronto entre os conhecimentos do senso comum e os científicos, para ampliar a compreensão da cultura corporal.

Por sua vez, a pedagogia crítico-emancipatória tem como principal obra de Kunz (1994/2001) *Transformação didático-pedagógica do esporte*. O autor faz uma reflexão sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, para que a Educação Física contribua para a reflexão crítica e emancipação dos alunos. Kunz lembra que o questionamento crítico se dá através da linguagem, e essa, tem um



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

papel importante no desenvolvimento do agir comunicativo.

Em 1998, foi lançado os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Embora não seja uma teoria pedagógica, mas um documento curricular de caráter sugestivo, ele introduziu noções importantes para a Educação Física tais como: os temas transversais, as dimensões dos conteúdos (Conceitual, Procedimental e Atitudinal) e os princípios da inclusão, equidade entre os sexos, as considerações sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas e a formação para a cidadania.

Já no século XXI, surge no Brasil o currículo cultural da Educação Física, situado no campo do multiculturalismo e dos Estudos Culturais em educação. Dentre suas obras está o livro *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas* (NEIRA; NUNES, 2008) e as produções do grupo de pesquisa em Educação Física escolar da USP⁸. Esta perspectiva entende que as situações pedagógicas devem ecoar as vozes das minorias para democratizar as condições de sucesso de crianças e jovens de grupos diversos na escola. Defende a reconfiguração do currículo, incluindo as histórias de vida dos alunos, a valorização das formas de comunicação, o entrecruzamento do patrimônio cultural dos alunos, do repertório de outros grupos e da cultura acadêmica. Procura impedir a reprodução da cultura dominante, desencadeada pela ausência de questionamento das relações de poder nas práticas corporais, com a meta de formar cidadãos para uma sociedade menos desigual (NEIRA, 2018).

Cada uma destas teorias pedagógicas da Educação Física tem seus limites e potencialidades. Além disto, estas proposições representam a riqueza e o acúmulo do saber pedagógico da Educação Física no Brasil. Pode-se dizer que na prática pedagógica dos professores e em muitos currículos oficiais é possível perceber um ecletismo, hibridismo ou mistura, que é reflexo do que foi estudado na formação dos professores de Educação Física, nos currículos de formação profissional, que são também ecléticos.

Assim, algumas teorias são mais focadas em determinados aspectos ou conteúdo do currículo e não aprofunda outros, por exemplo: a proposição desenvolvimentista se preocupa mais com o desenvolvimento motor; o construtivismo privilegia os jogos, a saúde renovada foca mais nas informações e práticas de saúde. Outras proposições, como os casos da crítico- superadora, da crítico-emancipatória e do multiculturalismo que



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

buscam desenvolver um maior leque de conteúdos e têm uma preocupação maior com a emancipação dos estudantes.

Desse modo, diante das diferentes proposições e teorias pedagógicas da Educação Física: desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, saúde renovada, multicultural, estudos culturais dentre outras, cabe ao professor tomar a sua decisão curricular sobre qual ou quais proposições pedagógicas se apoiar para desenvolver seu trabalho. Esta decisão também pode ser tomada coletivamente na equipe de Educação Física da escola, ou melhor ainda, no âmbito da elaboração coletiva do projeto político pedagógico (PPP) da escola. No entanto, nos Cadernos Pedagógicos do Estado do Mato Grosso será demonstrado algumas possibilidades metodológicas.

Não se trata aqui de adotar uma postura de neutralidade pedagógica, cada abordagem apresenta uma concepção de aluno que se quer formar, de sociedade que se quer construir, mas entendemos que os professores têm autonomia na escolha da teoria pedagógica para apoiar o seu trabalho. Além disto, seria muito pretensioso definir uma única abordagem pedagógica que atendesse a realidade e as necessidades de todos os professores, das escolas públicas e privadas, que atuam no Estado de Mato Grosso.

Vale destacar ainda, que cada teoria pedagógica tem suas potencialidades e limitações, e todas elas podem trazer contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física. Desprezar qualquer linha de pensamento ou de prática educativa é limitar a ampliação e a complexidade das possibilidades pedagógicas que cada uma delas traz. Sendo assim, é importante que os professores se apropriem destes conhecimentos para desenvolver suas práticas pedagógicas e curriculares (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2008).

⁷ Existem outras proposições pedagógicas, como: a concepção de aulas abertas; a proposição sistêmica; a proposição da saúde renovada; a proposição cultural de Jocimar Daolio. Em todo caso, recomenda-se que os professores pesquisem nas fontes primárias, pois neste texto é apresentado apenas uma breve síntese de algumas destas teorias pedagógicas.

⁸ No site deste grupo de pesquisa é possível encontrar livros, artigos, relatos de experiência e vídeos de experiências baseadas nesta abordagem pedagógica da educação física: <http://www.gpef.fe.usp.br/>



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

No entanto, o que não se quer para o ensino da Educação Física são as práticas relacionadas ao paradigma do esporte de rendimento, duramente criticado nas décadas de 80 e 90, que exclui os alunos menos habilidosos e não diversifica os conteúdos da Educação Física. Parece que já está suficientemente claro que a aula de Educação Física não é treinamento esportivo e não se deve buscar a formação de atletas. Ao contrário disto, o esporte e todos os outros conteúdos tratados na escola devem ser adaptados para atingir os fins pedagógicos.

1.4.2. Contribuições da Educação Física para o Desenvolvimento Integral

A Educação Física é um componente curricular que contribui para a formação integral dos estudantes em vários aspectos. Dentre as possibilidades, podemos citar: o desenvolvimento, a prática e o aperfeiçoamento das habilidades motoras, das capacidades físicas, da psicomotricidade, da expressão corporal, das técnicas e táticas das manifestações da cultura corporal; a inteligência nas estratégias e resoluções de problemas relacionadas às práticas corporais; a cooperação, a solidariedade; o respeito aos outros e às regras das modalidades; a curiosidade; o senso crítico; a superação das dificuldades encontradas nas práticas corporais; a busca de novos conhecimentos e ampliação dos mesmos etc. Tais aspectos dependem de serem mobilizados pelos professores nos seus ensinamentos, através das perspectivas pedagógicas e das estratégias metodológicas utilizadas.

Ressalta-se que as decisões relacionadas ao trabalho pedagógico devem estar voltadas para o desenvolvimento de competências, ou seja, pela indicação do que os alunos devem “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (através da mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho visando à formação integral dos estudantes. Assim, no novo cenário mundial é importante:



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Deste modo, na Educação Física ofertada no sistema educacional pelas escolas públicas, filantrópicas e privadas de Ensino Fundamental, espera-se que os alunos sejam capazes de desenvolver as competências específicas previstas pela BNCC e pelo Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Estas competências da Educação Física vão contribuir para o desenvolvimento das competências da área de Linguagens e todas as disciplinas que vão consolidar as competências gerais da Educação Básica, tal qual definidas pela BNCC (BRASIL, 2017).

O quadro a seguir mostra quais são as competências gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 9-10) e as competências específicas do componente curricular da Educação Física (BRASIL, 2017, p. 221). As competências de Linguagens já foram apresentadas anteriormente, na parte que aborda esta área neste Documento de Referência Curricular.

1.4.3. Competências Gerais e Competências da Educação Física

Competências Gerais	Competências da Educação Física



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1 Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para entender e explicar a realidade, colaborando para a construção de uma sociedade solidária. 2 Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, para investigar causas, testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3 Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4 Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5 Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais e escolares, para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6 Valorizar a diversidade de saberes e apropriar-se de conhecimentos que possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com	1 Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual. 2 Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural. 3 Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença. 4 Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas. 5 Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes. 6 Interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam. 7 Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. 8 Usar as práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, e informações confiáveis, para defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, e o consumo responsável em posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, valorizando a diversidade de indivíduos e grupos, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário. 10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura e paraolímpicas, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Essas competências deverão ser desenvolvidas ao longo de todo o Ensino Fundamental. Elas expressam os conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e princípios, tanto do ponto de vista do saber, quanto do saber fazer. Nesse sentido, as competências gerais e específicas da Educação Física apresentam a concepção de aluno e de ser humano que se quer formar. Além disso, o ensino e a aprendizagem dessas competências contribuirão para a formação integral dos estudantes nas unidades escolares.

É importante destacar que tais competências constem nos planos de ensino anual dos professores de Educação Física. Elas funcionam como metas a serem atingidas por professores e alunos.

1.4.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento

A Educação Física no currículo do Mato Grosso será composta de seis unidades temáticas: Jogos e brincadeiras; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas e Práticas Corporais, Meio Ambiente e Saúde. Cada unidade temática será detalhada através de objetos de conhecimento e habilidades que devem ser abordados nas aulas ou sequências de aulas.

Como se sabe, algumas unidades temáticas e práticas corporais nas aulas da Educação Física podem fazer emergir preconceitos de corpo, de gênero, de desempenho, de raça/etnia, entre os estudantes. Por isto, é importante que o/a professor/a problematize estes preconceitos e reforce os valores do respeito, da equidade e da dignidade humana nas aulas.

A seguir serão apresentadas cada uma das unidades temáticas, seus objetos de conhecimento correspondentes e as habilidades a serem desenvolvidas. O trato destes objetos de conhecimento é obrigatório, mas, os tipos e modalidades das práticas corporais que compõem estes objetos de conhecimento é flexível, fica a cargo do professor e dos alunos elegerem aquelas mais adequadas para os seus contextos escolares. Porém, a título de ilustração serão oferecidos vários exemplos de práticas que



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

podem ser desenvolvidas para cada objeto de conhecimento.

1.4.4.1. Unidade Temática de Brincadeiras e Jogos

O jogo é uma invenção humana, um ato em que em sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. Ele satisfaz as necessidades dos praticantes, por isso, o professor deve conhecer as motivações, as tendências, os incentivos e os significados criados nos jogos pelos seus praticantes. Além disso, o jogo deve ser entendido como fator de desenvolvimento por estimular o exercício do pensamento (SOARES *et al.*, 2012), da imaginação, da criatividade, das estratégias, da ludicidade e do prazer em brincar e jogar.

Segundo a BNCC, a unidade temática **Brincadeiras e jogos**, explora as atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pelo respeito ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si, que são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Grande parte desses Jogos e brincadeiras é difundido através da socialização na infância e juventude na cultura popular.

Nos quadros a seguir serão apresentadas as unidades temáticas, as habilidades, os objetos de conhecimento e a progressão das aprendizagens em uma escala contínua de desenvolvimento: I = introduzir, no sentido de iniciar; A = aprofundar, entendendo o processo de ampliação e C = consolidar, compreendendo a sistematização e sedimentação do conhecimento. Vale notar que alguns objetos de conhecimento já foram introduzidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto, cabe aprofundá-los (A) e consolidá-los (C) nos anos finais.

Quadro: Brincadeiras e jogos para os anos finais do Ensino Fundamental

UNIDADE TEMÁTICA BRINCADEIRAS E JOGOS					
Habilidades	Objetos de conhecimento	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.	Jogos eletrônicos	/A	I	A		
(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.			/C			
(EF69EF02.1MT) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em jogos e brincadeiras, explicando suas características, soluções e desafios técnicos e táticos.	Brincadeira com cordas		A	C		
	Jogos de estafetas		A	C		
	Jogos de perseguição		A	C		
	Grandes jogos		A	C	I	A
(EF69EF02.2MT) Criar e recriar os jogos e refletir sobre as estratégias individual e coletivas para resolver os problemas encontrados, visando a inclusão e participação de todos, de forma prazerosa e criativa.	Jogos de tabuleiro		A	A	A	C
	Jogos cooperativos		I	A	A	C
(EF67EF02.3MT) conhecer e valorizar os jogos dos povos indígenas e seus diferentes significados, bem como refletir sobre o processo de esportivização dessas práticas.	Jogos dos povos indígenas		A	C		

No objeto de conhecimento **Jogos e brincadeiras com cordas** se pretende que o professor aborde uma das práticas corporais mais populares e desafiadoras. Pular cordas permite desenvolver o ritmo, a coordenação, a agilidade, a velocidade, o equilíbrio, o ritmo, a resistência e a orientação espaço-temporal. Sendo assim, espera-se que os professores proponham tais brincadeiras, que envolvem músicas, até desafios individuais ou em equipes.

Em relação aos **Jogos de estafeta**, eles são bastante utilizados nas aulas de Educação Física e despertam também grande interesse da parte dos alunos. Consistem basicamente na competição entre duas ou mais equipes organizadas em fileira, em que o primeiro deve correr e cumprir um determinado desafio. Existem inúmeras possibilidades



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

de abordar esses jogos, que podem ser constituídos de revezamento, onde todos percorrem o mesmo caminho, cumprindo as mesmas tarefas, com a possibilidade de diversificar materiais que constituirão os obstáculos a serem ultrapassados.

Os **jogos de perseguição** despertam bastante interesse e motivação dos alunos, desde os anos iniciais até os anos finais do Ensino Fundamental e são muito utilizados pela ampla possibilidade de desenvolvimento na escola. Conhecidos também como Pegador ou Pega-pegas, compreende desde as versões mais simples até jogos com regras mais estruturadas. Para o 6º ano e o 7º ano, sugere-se o Cola-cola americano, o Pegador *Pac-man*, o Pegador de corrente ou Pega-ajuda e variações. Para o 8º e o 9º ano, propõe-se o Pegador nunca três, o Pegador de rua e avenida, o Pegador de corrente e variações.

O objeto de conhecimento **Jogos dos povos indígenas** se justifica, porque no Brasil e, especialmente, em Mato Grosso, há uma grande diversidade de povos nativos. Muitos municípios possuem terras indígenas ou indígenas vivendo e/ou transitando nas cidades, mas acima de tudo, porque é importante aprender sobre os saberes corporais desses povos para conhecer, experimentar e respeitar sua cultura. Porém, é importante notar que as práticas corporais de cada povo se formam no cotidiano das aldeias, e estão relacionados à sua cosmologia e visão de mundo, que formam uma identidade fundamentada nos sentidos e significados específicos de cada cultura (ALMEIDA; ALMEIDA; GRANDO, 2010).

Nesse sentido, se propõe o estudo das práticas corporais indígenas como os Jogos e brincadeiras, o Arco e a flecha, o Cabo de guerra, a *Huka-huka* (luta dos povos do Xingu e dos Bakairi de Mato Grosso), a Corrida de tora, o *Xikunahaty* (futebol de cabeça), o Arremesso de lança, entre outros⁹. Estas práticas presentes na vida cotidiana dos indígenas, mais recentemente foram esportivizadas¹⁰ com a criação dos *Jogos dos Povos Indígenas*, que constitui um ponto de partida para o resgate das questões como a força cultural das etnias, as tradições como a língua, a dança, os rituais, os cantos, as pinturas corporais, o artesanato e a promoção dos valores indígenas.

Outra categoria de objetos de conhecimento são os **Jogos de tabuleiro**. Existem registros de jogos de tabuleiro nas sociedades antigas (Egito, Mesopotâmia, Grécia e Roma antiga), de onde se espalharam para a Europa e depois para as Américas. Alguns



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

desses jogos têm uma origem na nobreza, mas, depois, foram popularizados. Eles permitem o desenvolvimento do raciocínio lógico e estratégico, e outros são mais baseados na sorte, ou no conjunto de sorte e estratégia. Exemplos: Dama, Dominó, Xadrez, Gamão, Bozó, Jogo da onça, este último que faz parte da cultura dos índios Bororos, no Mato Grosso.

É inegável a atratividade que a tecnologia tem entre os estudantes nos tempos atuais. Deste modo, o objeto de conhecimento **Jogos eletrônicos**, poderá estimular a integração dos mesmos nas práticas pedagógicas. Os vídeos games *Exergaming*¹¹ ou *Fitness game* como o *X-Box* e o *Nintendo Wii*, são uma forma de exercício e podem ser um recurso interessante a ser explorado nas aulas de Educação Física. O professor pode dividir a turma em subgrupos e promover jogos com esses recursos. Hoje, estes videogames dispõem de uma grande variedade de práticas virtuais de Esportes, de Danças e de Lutas. Na intervenção pedagógica, o desempenho de cada aluno será pontuado para sua equipe. O professor pode, também, comparar a progressão de cada grupo ou de cada aluno no decorrer de duas ou três aulas. Além disso, existem também vários jogos eletrônicos que podem ser jogados *online*, cabe dar a eles uma organização e adaptá-los para fins pedagógicos conjunto de sorte e estratégia. Exemplos: Dama, Dominó, Xadrez, Gamão, Bozó, Jogo da onça, este último que faz parte da cultura dos índios Bororos, no Mato Grosso.

É inegável a atratividade que a tecnologia tem entre os estudantes nos tempos atuais. Deste modo, o objeto de conhecimento **Jogos eletrônicos**, poderá estimular a integração dos mesmos nas práticas pedagógicas. Os vídeos games *Exergaming*¹¹ ou *Fitness game* como o *X-Box* e o *Nintendo Wii*, são uma forma de exercício e podem ser um recurso interessante a ser explorado nas aulas de Educação Física.

⁹ Para o aprofundamento desta temática e a consulta de livros, artigos, vídeos, sugere-se a consulta ao site do grupo de pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC), liderado pela professora da UFMT, Beleni Grando: <https://www.coeducufmt.org/>

9. Para saber mais sugerimos a leitura do artigo “As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição dos Jogos dos Povos Indígenas”, de Almeida, Almeida e Grando (2010).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O professor pode dividir a turma em subgrupos e promover jogos com esses recursos. Hoje, estes videogames dispõem de uma grande variedade de práticas virtuais de Esportes, de Danças e de Lutas. Na intervenção pedagógica, o desempenho de cada aluno será pontuado para sua equipe. O professor pode, também, comparar a progressão de cada grupo ou de cada aluno no decorrer de duas ou três aulas. Além disso, existem também vários jogos eletrônicos que podem ser jogados *online*, cabe dar a eles uma organização e adaptá-los para fins pedagógicos.

Os **Jogos cooperativos** como objeto de conhecimento potencializam o pensamento reflexivo e a solução de problemas das diferentes situações que estimulam a criatividade e a expressividade das crianças. Nesses jogos, surgem um espaço e um momento para que os participantes aprendam a pensar e a agir uns com os outros, diferentes dos jogos e atividades competitivas, podendo ser desenvolvidos a colaboração, a solidariedade, o respeito entre os participantes, o trabalho em equipe etc. (CORREIA, 2006).

No objeto de conhecimento **Grandes jogos**, o currículo de Mato Grosso propõe alguns jogos de bastante atratividade, dinâmicos e que desenvolvem o pensamento estratégico dos participantes. Tais jogos já são bastante frequentes nas unidades escolares, ressaltando a sua importância, devido a possibilidade de incluir todos os estudantes; de discutir e modificar suas regras coletivamente; de criar outras variações e formas de jogar; de promover o desenvolvimento integral dos estudantes podendo trabalhar valores, etc. Para o 8º ano e o 9º ano, propõem-se as Queimadas de quatro cantos e de Abelha rainha, o Jogo de base 4, o Rouba-bandeira e o Jogo de 10 passes. Além disso, os professores podem criar e recriar os jogos, discutindo e decidindo com os alunos quais seriam as mudanças possíveis de serem realizadas, a experimentação e a posterior reflexão sobre a prática.

¹¹ “*Exergaming* se apoia na tecnologia que segue o movimento ou a reação do corpo. O gênero foi criado para derrubar o estereótipo do videogame como uma atividade sedentária, e para a promoção de um modo de vida ativo” (Fonte: Wikipédia: <https://en.wikipedia.org/wiki/Exergaming>, Trad. livre).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1.4.4.2. Unidade Temática de Esportes

Nesta unidade temática, busca-se estudar o Esporte enquanto prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal e é considerado um fenômeno complexo que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Ele deve ser analisado em seus variados aspectos para ser abordado pedagogicamente como o esporte “da” escola, e não como o esporte “na” escola, trabalhando os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendendo o compromisso da solidariedade e respeito, entendendo que é diferente jogar “com” o outro e jogar “contra” o adversário (SOARES *et al.*, 2012).

Além disso, as regras oficiais dos esportes precisam ser adaptadas (regras, tempo e espaço de jogo, sistema de pontuação etc.) através da transformação didática, para que a totalidade dos alunos possa participar, em igualdade de condições, com prazer e com sucesso (KUNZ, 2004). Paes (2002), por sua vez, defende o *jogo possível* como uma estratégia de intervenção, que remete uma forma simplificada do esporte oficial, ou seja, são jogos adaptados, com as características técnico-táticas e uma estrutura funcional similar às características dos esportes coletivos.

Outro aspecto importante em relação ao ensino do esporte na unidade escolar, é saber identificar as suas diferentes manifestações: o esporte de rendimento, o esporte de lazer/comunitário e o esporte educacional, tal qual mostra o quadro a seguir:



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Quadro: Diferenças entre os esportes de rendimento, de lazer e educacional

Esporte de rendimento	Esporte de lazer	Esporte educacional
- Formação de atletas; - Regras padronizadas pelas Federações; - Exclusão de muitos: os melhores jogam; - Enfatiza a vitória; - Submetido aos interesses econômicos da indústria esportiva e da mídia.	- Participação e socialização; - Regras podem ser oficiais ou adaptadas; - Inclusão e fortalecimento de grupos por interesses; - Enfatiza o lazer, a socialização, a saúde, entre outros; - Está submetido aos interesses dos grupos de participantes.	- Formação do aluno/cidadão; - Regras adaptadas para o contexto escolar; - Inclusão de todos: todos têm o direito de participar; - Enfatiza o processo; - Está submetido aos interesses dos alunos e da proposta pedagógica da escola.

Quadro: Esportes para os anos finais do Ensino Fundamental

Unidade temática ESPORTES					
Habilidades	Objetos de conhecimento	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	Esportes de marca	A	C		
(EF67EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.					
(EF67EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão	Esportes de	A	C		



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.	precisão				
(EF69EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).					
(EF69EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.	Esportes de invasão	A	A	A	C
(EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	Esportes de rede ou parede	A	A	A	C
(EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico- táticas básicas.					
(EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.	Esportes de campo ou taco	A	A	A	C
(EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco,	Esportes de combate		/A	I /C	A
	Esportes Paralímpicos	I	A	A	C



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

invasão e combate.					
(EF89EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.					
(EF89EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.	Dopping, corrupção, preconceito e violência nos esportes			I/A	A/C

Esportes de marca: de acordo com a BNCC, estas modalidades esportivas se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos, exemplos:

todas as provas do Atletismo, a Natação, o Remo, Ciclismo, Levantamento de peso etc. (BRASIL, 2017). Ora, na escola nem sempre é possível ensinar tais modalidades. Propõe-se então, focar nas provas do Atletismo, em especial nas corridas, no Arremesso de peso e Lançamento de disco e nos Saltos em distância, em altura e triplo. Tais modalidades podem ser ensinadas adaptadas ao contexto escolar, podendo privilegiar as corridas de revezamentos por equipes e lançamentos, arremessos e saltos por equipe, realizando a somatória dos pontos e o posterior desafio para que as equipes melhorem suas marcas.

Esportes de precisão: são as modalidades esportivas que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento, comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (BRASIL, 2017). Exemplos: Boliche, Bocha, Malha, Golfe, Dardo etc. O *Gateball* é bastante praticado nas Associações Nipo-brasileiras, presentes em algumas cidades de Mato Grosso, e consiste em fazer passar as bolas numeradas,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

dentro dos portões (*gates*), com tacos. Este esporte também poderia ser classificado como esportes de taco, mas devido as suas características, ele se enquadra melhor dentro dos esportes de precisão.

Esportes de invasão: são o conjunto de modalidades esportivas que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, *touchdown* etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (BRASIL, 2017).

Nesta categoria, o currículo propõe para os 6º ano e 7º ano, as seguintes modalidades: Futebol e variações e Handebol e variações, e a título sugestivo o *Floorball*. Este último é similar ao hóquei no gelo, mas sem patins, com duas equipes de seis jogadores de campo e um goleiro, utilizando tacos e uma bola oca. Este esporte é muito popular em países como Finlândia, Dinamarca, Noruega, Suíça, Japão, Singapura e Taiwan.

Para o 8º ano e o 9º ano, o currículo de Mato Grosso propõe os seguintes Esportes de invasão: Basquetebol e variações, *Corfebol* (parecido com o basquete, mas com uma cesta sem tabela, somente com passes e sem dribles), *Frisbee* e *Flag football*. Este último é uma versão mais simples do Futebol americano, mas sem contato físico, ao invés de derrubar o adversário para parar a jogada, retira-se uma fita (*flag*) que fica presa na cintura do jogador. Os *Frisbee ultimate* também se assemelha ao Futebol americano, mas ao invés da bola oval, se joga comum disco, é proibido qualquer contato corporal.

É possível pensar que as sugestões apresentadas são muito distantes da realidade escolar com muitos estrangeirismos. Porém, vale lembrar por exemplo, que o Futebol de campo foi criado na Inglaterra, mas que se tornou o esporte mais popular do Brasil. Por outro lado, a Capoeira foi desenvolvida no Brasil, e vem se expandindo em diversos lugares do mundo. Deste modo, este documento de referência curricular defende que os estudantes precisam ter acesso tanto as práticas corporais locais, quanto nacionais ou internacionais.

Esportes de rede: são as modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária, nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento (BRASIL, 2017). Exemplos: Voleibol, Vôlei de praia, Tênis de campo e de Mesa, *Badminton*, *Squash*. No currículo de Mato Grosso, propõem-se o ensino do Voleibol e variações (Futevôlei, Fut-tênis com a rede mais baixa, Voleibol de rede humana), da Peteca, do *Mambol* e do *Quimbol*. A peteca é de origem indígena, mas, foi esportivizada em Minas Gerais. O *Manbol* é um esporte criado no Pará e é jogado com duas bolas ovais, simultaneamente. O *Quimbol*, surgiu em Piracicaba/SP, e é uma mistura de Tênis e Voleibol, jogado com raquetes de madeira, numa quadra de Vôlei.

Esportes de taco: reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola, e, assim, possa somar pontos. A BNCC cita como exemplos, o *Beisebol*, o *Softbol* e o Críquete. O *Beisebol* é bastante praticado nas Associações Nipo-brasileiras. Embora este esporte não seja muito familiar no país, é interessante que alunos e professores estudem e adaptem para o contexto escolar. Um jogo similar praticado nas escolas é o Jogo de base 4.

No Documento de Referência Curricular para Mato Grosso para os Anos Finais do Ensino Fundamental é proposto ainda a inclusão do objeto de conhecimento **Esportes paralímpicos**, sendo necessário para tal, aprofundarmos sobre as questões que os cercam, tendo em vista a vasta possibilidade das modalidades conhecidas mundialmente nas Paralimpíadas e demais possíveis de vivência na escola. A inclusão de estudantes nas diversas práticas desenvolvidas pela Educação Física, vão para além da inserção dos estudantes portadores de deficiência. Entender as limitações do outro, perpassam questões sobre compreender que diferenças entre gênero, idades, raças ou limitações físicas e/ou cognitivas, no sentido de saber respeitar as diferenças existentes na sociedade e, como também, será um exercício de alteridade, de se colocar no lugar do outro.

Geralmente as pessoas com deficiência, sejam físicas ou mentais, não são pensadas nos planejamentos dos professores, contudo, estão muito presentes nas escolas e ficam excluídas das aulas pela falta de hábito em desenvolver essas práticas. Incluir esse tema no currículo, significa abrir um leque de possibilidades, para que se possa abranger o universo das modalidades na escola. Além das inúmeras adaptações



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

que podem ser feitas, incluem-se aqui o *goalball*, o Voleibol sentado, o Futebol de cinco (com vendas nos olhos e bola com guizo para orientar os jogadores), entre outros.

Doping, corrupção, preconceito e violência nos esportes: propõe-se a discussão e o debate de temas sociais que afetam o esporte contemporâneo, através de matérias jornalísticas em revistas, jornais, TV ou vídeos que abordem esses temas e da leitura crítica e discussão de propostas para amenizar ou enfrentar tais problemas. É possível tratar também através de seminários sobre casos de *doping* nos esportes x jogo limpo, as diferenças de salários entre homens e mulheres no Esporte, a corrupção em eventos esportivos, o preconceito de gênero, sexualidade e raça no esporte, a violência dentro e fora dos campos etc. Abordar tais temas é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

1.4.4.3. Unidade Temática de Ginástica

A Ginástica tem suas origens na cultura grega antiga, como a arte de exercitar o corpo nu. Como já foi abordado anteriormente, houve uma influência muito forte dos métodos ginásticos europeus nas primeiras décadas do século passado. Atualmente, pode-se dizer que este conteúdo é pouco presente nas aulas de Educação Física, principalmente devido à falta de equipamentos e infraestrutura específicos. No entanto, isto não é motivo para não ensinar a Ginástica no contexto escolar.

Tal como o Esporte, a Ginástica também precisa sofrer adaptações para ser ensinada com vistas a incluir todos/as os/as estudantes. Afinal de contas, eles e elas, já experimentam diferentes formas ginásticas no cotidiano, como os saltos, os giros, equilibrar-se em cima de um muro, saltos “mortais”, estrelinha etc. Ora, é importante considerar este interesse e lançar-se no desafio de criar formas para desenvolver a ginástica na escola. Este desafio pode ser um importante exercício de criatividade e de produção de cultura, seja nas aulas, nos momentos de apresentações escolares e na organização de festivais de Ginástica.

Vale notar que na BNCC, as Ginásticas Artística, Rítmica, Acrobática e de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Trampolim são classificadas como esportes técnico-combinatórios, que se caracterizam pela comparação de desempenho centrada na dimensão estética e acrobática do movimento, dentro de determinados padrões ou critérios técnicos. Porém, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso faz a opção de colocar essas práticas na unidade temática de Ginástica (e não na de Esportes), dentro do objeto de conhecimento de Ginástica geral.

Quadro: Ginástica para os anos finais do Ensino Fundamental

Unidade temática GINÁSTICA					
Habilidades	Objetos de conhecimento	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
(EF69EF08) Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática.	Ginástica de condicionamento físico	I	A	A	
(EF69EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde.					
(EF69EF10) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.	Ginástica de conscientização corporal			/A	I/C
(EF69EF07) Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.	Ginástica Geral	A	C		
(EF69EF08) Discutir as transformações					



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.). (EF69EF09) Problematicar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais. (EF67EF09.1MT) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança. (EF67EF09.2MT) Experimentar e fruir diversas combinações de elementos pertencentes as atividades circenses e a ginástica geral (equilíbrio, saltos, malabares, giros, rotações, acrobacias com ou sem materiais) propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF89EF10) Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos. (EF89EF11) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.	Atividade circenses	A	I/C	A	

Ginástica geral¹² ou Ginástica para todos: são as práticas corporais de exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade.

¹² Para saber mais, sugerimos a consulta do site do Grupo Ginástico da Unicamp (GGU): <http://www.ggu.com.br/> combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. (BRASIL, 2017), favorecendo a performance individual e coletiva.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e Oliveira e Lourdes (2004) explicam que a Ginástica geral tem fins educacionais, de lazer e não competitivos, privilegiando a demonstração. Esta prática corporal também pode combinar elementos da Ginástica com os diferentes tipos de dança e com os exercícios com aparelhos de grande porte (cavalos e paralelas de Ginástica etc.), manuais (bolas, fitas, arcos) ou aparelhos não convencionais (caixas, galões de água, bambus, macarrão de hidroginástica etc.), *Tumbling*, Trampolim, Roda de acrobacias. Por sua vez, Ayoub (2003) destaca que a Ginástica geral proporciona o divertimento, o desenvolvimento da criatividade, da ludicidade, a experimentação e a busca de novos significados e possibilidades de expressão gímnica.

No objeto de conhecimento **Atividades circenses**¹³, o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso propõe aproximar a Educação Física da magia do circo e do seu legado, relacionado à cultura popular. O ensino das atividades circenses na Educação Física tem como objetivo proporcionar o contato dos estudantes com a cultura corporal do circo, em um nível de exigência elementar, destacando as potencialidades expressivas, criativas e lúdicas (DUPRAT; BORTOLETO, 2007). Tais autores apresentam uma proposta de atividades circenses na escola, através do ensino de malabares.

Segundo a Escola Nacional de Circo, as técnicas circenses podem ser divididas em: **técnicas de manipulação** (malabares, laço, bastão chinês, diabolô etc.); **técnicas de acrobacias aéreas** (trapézio de voos simples e duplo, em balanço), quadrante, bambu, corda, tecidos, argolas, liras, faixas ou tiras, etc.; **técnicas de acrobacias** (antipodismo, saltos no solo, contorcionismo, aros chineses, escadas, cadeiras, trampolim acrobático, minitramp etc.; equilíbrio (paradas de mão e de cabeça, bola, perna-de-pau, rola-rola, arame baixo, alto, bamboe inclinado)) etc.

¹³ Para saber mais, recomenda-se a leitura Duprat, Barragán e Botoleto (2014), disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/livros/ginasticaDancaAtividades.pdf>



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ginásticas de condicionamento físico: têm como característica a exercitação corporal voltada para a melhoria do rendimento, da aquisição e manutenção da condição física ou modificação da composição corporal. Em geral, organizam-se em sessões de movimentos repetidos, com frequência e intensidade definidas (BRASIL, 2017). Este tipo de Ginástica trabalha vários componentes relacionados às capacidades físicas, como: potência, força, velocidade, equilíbrio, agilidade, coordenação motora e resistência. Exemplos: *Step*, Ginástica localizada, Ginástica aeróbica, Laboral, Hidroginástica, Zumba. Essas práticas corporais podem ser realizadas por qualquer estudante, desde que o professor consiga respeitar as diferenças e o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Ginásticas de conscientização corporal: agrupam as práticas que utilizam movimentos suaves e lentos, com recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo. Algumas dessas práticas, que constituem esse grupo, têm origem em práticas corporais milenares da cultura oriental. Exemplos: Ioga, Meditação, Relaxamento, Biodança, *Tai chi chuan*, Eutonia, Anti- ginástica, a Ginástica chinesa, *Liangong*, o método Feldenkrais, etc.

1.4.4.4. Unidade Temática de Dança

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 216), “as danças exploram o conjunto das práticas corporais caracterizados por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias”. Já os PCN (BRASIL, 1998, p. 73-74), conjecturam que a dança é uma “manifestação artística e da cultura corporal, com movimento expressivo, forma de conhecimento percepção de liberdade e vida. [...] o uso da memória, da interpretação, da análise, da síntese e da avaliação crítica”.

Para as Orientações Curriculares do Mato Grosso da área de Linguagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os estudantes devem experimentar e vivenciar os mais elaborados estilos de danças como: Danças populares, Danças folclóricas e Danças



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

clássicas, entre outras e:

[...] deve ampliar conceitualmente os conhecimentos relacionados a essas danças, identificar com propriedade, estabelecer relações, vivenciar com uma maior destreza os movimentos e ser capaz de ampliá-los e reinventá-los em todos os sentidos, pela construção de movimentos que resultem em uma nova sequência coreográfica, ou a construção/reconstrução de uma manifestação associada ao seu contexto sociocultural(MATO GROSSO, 2010, p.41).

Ao trabalhar as danças urbanas, de salão e demais estilos deve considerar as interpretações técnicas e representação de temas das danças nacionais e internacionais, respeitando às necessidades e interesses dos estudantes e suas criatividades em criar. Lembrando que, o professor ao desenvolver o conhecimento técnico dos estudantes no que se refere à dança, deve se atentar a não exigir deles, níveis de execução de alto desempenho ou qualidade técnica. Se caso algum dos alunos queira ou se interesse e tenha condições e habilidades para tal, poderá buscar meios para treinar até atingir níveis mais amplos e profundos(SOARES *et al.*, 2012).

Ao abordar a dança nas aulas de Educação Física, é importante que o professor entenda que primeiramente se resgate as Danças urbanas brasileiras e depois as do mundo, e que sejam tematizadas as origens culturais, sejam dos negros, brancos, índios dentre outros, “como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania” (SOARES *et al.*, 2012, p.82). Segundo estes autores, os fundamentos técnicos da dança são: o ritmo = cadência, estruturas rítmicas; o espaço = formas, trajetos, volumes, direções, orientações; e a energia = tensão, relaxamento, explosão.

Neste documento, a dança tem uma função educativa que possibilita trabalhar no ambiente escolar seus elementos artísticos, educativos e culturais. Deste modo, para os anos finais do Ensino Fundamental, propõem-se:



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Quadro: Dança para os anos finais do Ensino Fundamental

Unidade temática DANÇA					
Habilidades	Objetos de conhecimento	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
(EF67EF11) Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).	Danças de salão			/A	/C
(EF69EF12) Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças.	Danças urbanas	A	/C	A	
(EF69EF12.1MT) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, regionais, folclóricas e circulares bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.	Danças regionais e folclóricas do Brasil	A		C	
(EF69EF12.2MT) Analisar e diferenciar os tipos de dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.					
(EF89EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.	Danças regionais e folclóricas do Mato Grosso	A		C	
(EF89EF13) Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão.					
(EF89EF14) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação.	Danças circulares			/A	/C

Danças regionais e folclóricas: O nosso país além de imenso é também repleto de diferenças culturais, e isso inclui a dança. O povo brasileiro em suas respectivas regiões seja de norte a sul, leste a oeste, demonstra através das expressões gestuais e corporais as pluralidades de estilos e ritmos musicais como o samba, que advém dos africanos que foram escravizados no Brasil; o pagode; o siriri; o frevo; o vanerão; o carimbó, dentre outros.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

As pluralidades, as tradições e cultura de cada região brasileira resultam no folclore, seja de caráter religioso, apoiado em lendas ou na história. As danças folclóricas no Brasil podem ser encontradas nas danças do maracatu, quadrilha de festa junina, xaxado, cururu, polcade carão, catira, o sertanejo, dentre outros.

Danças urbanas: são os tipos de danças realizadas por diferentes grupos sociais em suas comunidades ou nos espaços públicos, no contexto urbano. Pode-se citar, por exemplo, a dança de rua, *street dance* ou *break*. Este tipo de dança pertence a cultura *hip-hop*, que também inclui outras manifestações artísticas como o grafite, a música rap e o Basquete de rua. Esta dança originou-se como uma forma de protesto nos guetos negros e latinos norte-americanos, dos grandes centros urbanos, e que, posteriormente, disseminou-se pelo mundo, incluindo o Brasil (MIRANDA; CURY, 2010). Existem também outras danças urbanas derivadas da dança de rua ou até mesmo outros estilos, como: o *Funk*, *Melody*, *Charme*, *Krump*, *House*, *Freestyle*, entre outras. No contexto brasileiro, pode-se acrescentar nesta categoria também: o Samba, o Axé, o *Rock* e o *Reggae*.

O professor ao abordar em suas aulas os mais diversos conteúdos referentes às práticas corporais expressivas e rítmicas, já deve introduzir como ferramenta de discussão acerca dos meninos também dançarem, visto que a dança é parte da cultura corporal do ser humano, indiferentemente do sexo, raça, cultura, costumes. Todavia, é necessário, “considerar que algumas formas de dança utilizam símbolos próprios das culturas a que pertencem, o que as torna de difícil compreensão e interpretação” (SOARES *et al.*, 2012, p. 81). Assim, ao considerar a dança como linguagem de caráter textual, podem possibilitar novos signos acerca da relação mente e corpo, a qual contribui para o desenvolvimento da expressão comunicativa dos estudantes.

Danças circulares: neste tipo de dança, a roda e o círculo são representações que evocam as noções de ordem, de cosmo, de harmonia, equilíbrio, totalidade, diferenças, interdependência do eu, tu, ele, dançando lado a lado. Nestas danças, o formato circular forma a imagem de um coletivo composto de individualidades que não desaparecem no contorno do grupo (TEIXEIRA; SOUZA, 2010). Este conjunto de danças foi criado pelo bailarino, coreógrafo e pedagogo Bernhard Wosien, que percorreu o mundo, resgatando danças de diferentes povos, de vários gêneros musicais que apresentam possibilidades afetivas, subjetivas e educativas, com vista a construção de uma cultura de paz.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Dança de salão: surgiu na Europa entre a nobreza, depois se expandiu pelo mundo no período da colonização e deu origem a uma variedade de danças, que se misturavam com formas populares locais. Este tipo de dança é realizado por pares, com estruturas de passos variados no salão, em harmonia com a música e deslocando no sentido anti-horário, sua movimentação característica é o andar, suas variações e giros. Este tipo de dança também envolve a técnica de postura; de execução de passos (cada ritmo tem suas próprias características); de conduzir e ser conduzido; percepção rítmica; história de cada ritmo e sua evolução; apreciação de danças; etiqueta de salão; criação em dança (VOLP, 2010). Exemplos de Danças de salão: Rasqueado, Forró, Sertanejo, Vanerão, Samba de gafieira, Salsa, Bolero e Maxixe, Soltinho, Tango, *Zouk*, *Kizomba* etc.

1.4.4.5. Unidade Temática de Lutas

As Lutas são manifestações corporais conhecidas desde os primórdios da humanidade. Atualmente, são muito divulgadas devido a interesses comerciais da mídia, principalmente as Artes Marciais Mistas (MMA)¹⁴. Contudo, deve-se diversificar essa unidade temática, apresentando também aos estudantes, além das lutas originárias de outros países, as de origem indígena ou da cultura africana, como no caso da Capoeira, desmistificando todo o universo cultural inerente as mesmas, muitas vezes cercadas de preconceitos.

Essas atividades fazem parte da história e cultura de diversos povos, possuem regras e movimentos próprios, podem ser praticadas por todos, independente do biótipo, força, estatura, sexo ou da capacidade física dos estudantes.

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplos de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do karatê (BRASIL, 1998, p.).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Devido à falta de conhecimento para dispô-las nas aulas, costumam ser evitadas pelos professores por considerarem “práticas violentas”. Entretanto, em sua essência, desenvolvem a disciplina, o controle emocional e o respeito ao oponente, que é o colaborador da ação, pois sem adversário, não há luta. Elas precisam ser desenvolvidas de modo que se diferencie a luta como elemento da cultura corporal sistematizado e constituído de elementos próprios, das brigas, que são manifestações agressivas desordenadas e que, infelizmente, reiteradamente estão presentes no ambiente escolar. A superação de todo tipo de preconceitos na prática das lutas, são desafios que também devem ser superados, pois comumente são tratadas como se essas fossem atividades possíveis apenas aos meninos. Para que seja colocado um ponto de reflexão, pode-se pensar como é disposta a modalidade esportiva Futebol no contexto escolar. Nem todos os professores foram atletas de clubes ou vivenciaram amplamente o Futebol na sua história de vida, contudo, essa é talvez, a modalidade mais oportunizada aos estudantes das escolas brasileiras. Porque não seria possível desenvolver as lutas na escola?

O desafio de se implementar essa temática na escola poderá ser superado através de muito estudo, dedicação, adaptação das modalidades ou mesmo, trazendo pessoas da comunidade que possam ajudar a desenvolvê-las ou convidando os estudantes que praticam lutas fora da escola para ministrar uma vivência. Cabe notar que não se espera fazer dos alunos lutadores profissionais, desenvolvendo na escola o esporte de rendimento.

Para isso, existem academias específicas. O objetivo é que eles conheçam as características comuns, os elementos técnico-táticos, a história, os indumentários, os preconceitos e estereótipos, a influência da mídia e as origens, de onde vieram. A Base Nacional Comum Curricular, assim define a unidade temática lutas:

¹⁴MMA é a sigla para *Mixed Martial Arts*, ou em português “**Artes Marciais Mistas**”, que incluem golpes de luta em pé e técnicas de luta no chão, muito disseminadas pela UFC - *Ultimate Fighting Championship*.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário (BRASIL, 2017, p.).

No currículo é possível também desenvolver as lutas, inicialmente jogos de ataque e defesa, reter e imobilizar, e aos poucos, ir trabalhando em pequenos grupos, em duplas ou individualmente. As inúmeras lutas conhecidas, vão desde o simples cabo de guerra, até as sistematizadas como a Capoeira, o Karatê, o Judô, o *Taekwondo*, o *Muaythai*, Jiu-jítsu, o Boxe, a Esgrima, a Luta livre etc. Desse modo, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso propõe para os anos finais do Ensino Fundamental:

Quadro: Lutas para os anos finais do Ensino Fundamental

Unidade temática LUTAS					
Habilidades	Objetos de conhecimento	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
(EF67EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	Atividades esportivas/jogos de ataque e defesa	A	I/C	A	
(EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.					
(EF67EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.	Lutas do Brasil	A	C		
(EF69EF17) Problematicar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas					



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.				
(EF89EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.	Lutas do mundo		/A	I/C
(EF89EF17) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico- táticas.				
(EF67EF17.1MT) Experimentar, fruir e utilizar estratégias de movimentos e elementos de ataque e defesa, respeitando o colega como oponente, diferenciando lutas de brigas.				
(EF89EF18) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiática de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.				

Para o 6º ano e o 7º ano do Ensino Fundamental é proposto as **Lutas do Brasil**¹⁵, dando a oportunidade aos estudantes que entram nessa fase, experimentar e recriar criativamente, identificar suas características, problematizar preconceitos, conhecer as lutas em seu contexto local, regional e nacional, aprofundando no conhecimento relacionado ao seu universo. Aqui se incluem a Capoeira; Esgrima crioula; *Grappunch*; *Haecon-do*; *Jiu-jítsu brasileiro*; *Karatemachida*; *KarateShubu-Do*; *Kombato*; *Morgantiju-jítsu*; *Samadô*; *Seiwakai*; *Tarracá* e outros.

Para o 8º ano e o 9º ano do Ensino fundamental é proposto o objeto de conhecimento **Lutas do mundo**¹⁶. Espera-se que o estudante que está em fase de conclusão do ensino fundamental, possa experimentar e recriar, identificar suas características, problematizar preconceitos, conhecer as lutas do mundo, analisar criticamente, discutir as transformações históricas e o uso midiático das lutas. Aqui se incluem o Judô, Luta livre, Luta olímpica, *Taekwondo*, *Karatê*, *Boxe* e muitas outras conhecidas.

1.4.4.6. Unidade Temática de Práticas Corporais, Meio Ambiente e Saúde



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Tal qual na BNCC, o Documento de Referência para Mato Grosso para os anos finais do Ensino Fundamental propõe a unidade temática de Práticas Corporais de Aventura, e que foi acrescentada as temáticas do Meio Ambiente e da Saúde por sugestão na consulta pública¹⁷. Talvez, o maior desafio para o desenvolvimento das atividades até aqui. As Práticas Corporais de Aventura Urbanas ou na Natureza, sistematicamente organizadas para a vivência dos estudantes, constituem relativamente, um conjunto de movimentos em que se objetiva a integração homem/natureza, ou o homem que se utiliza do seu ambiente urbano para a prática de atividades físicas, no sentido de utilização dos meios que o cercam (BRASIL, 2017).

Certamente será necessária uma reflexão profunda em termos de interdisciplinaridade, quando se relaciona o conteúdo ao assunto discutido simultaneamente em outras disciplinas, pois, tem-se no meio ambiente urbano ou rural, questões ambientais, sociais, fisiológicas e, até mesmo, filosóficas muito amplas. Tornam-se evidentes ações que contemplam as dimensões humanas, como a afetividade, moralidade, socialização e as consequências, devido ao relacionamento muitas vezes conflituoso do homem com a natureza ou com o meio urbano em que vive.

Nessas práticas corporais, “exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador” (BRASIL, 2017, p. 216).

A inclusão dessa temática pode contribuir com o desenvolvimento da motricidade humana, da cooperação, da ludicidade, oportunizando o lazer por meio de novas capacidades corporais, além da ampliação da consciência ambiental, pois se espera que o professor, além de desenvolver as modalidades relacionadas, saiba também promover a relação com o meio ambiente, na qual possa contribuir com a formação integral do estudante.

¹⁵ As lutas do Brasil são entendidas aqui como as originadas no Brasil.

¹⁶ As lutas do Mundo, aqui são entendidas aqui como as criadas fora do Brasil, no entanto são conhecidas e praticadas mundialmente.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Essas práticas corporais de aventura, seja na natureza ou no ambiente urbano, envolvem um nível de risco maior do que práticas corporais mais tradicionais, como o Basquetebol e o Futebol por exemplo, pois relacionam-se a velocidade, altura, adversidades naturais do sol, chuva, vento e demais intempéries¹⁸. Por isso mesmo, exigem muito mais do equilíbrio corporal e emocional da pessoa, estimulando vigorosamente a produção de certos tipos de hormônios relacionados ao estresse ou equilíbrio corporal.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso propõe que se aborde:

¹⁷ Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos.

¹⁸ Mau tempo: quaisquer condições climáticas que estejam mais intensas; vento forte, chuva torrencial, tempestade, furacão, seca, vendaval: a colheita foi prejudicada pela chuva e por outras intempéries climáticas.

Quadro: Práticas corporais, meio ambiente e saúde para os anos finais



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Unidade temática PRÁTICAS CORPORAIS, MEIO AMBIENTE E SAÚDE					
Habilidades	Objetos de conhecimento	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
(EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	Práticas corporais de aventura urbana				
(EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.		A	I/ C	A	
(EF67EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.	Práticas corporais de aventura na natureza				
(EF67EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.				A	I/ C
(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.	Transformações nos padrões de beleza e de saúde				
(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.					
(EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.				A	I/ C
(EF89EF21.1MT) Discutir as transformações históricas nos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático, etc.).					



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

(EF89EF21.2MT) Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para					
ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.					
(EF89EF21.3MT) Compreender os diversos paradigmas contemporâneos do ser humano e sua corporeidade, a partir das discussões sobre as questões da saúde, do lazer e do exercício físico, oportunizando a formação de hábitos e estilos de vida saudáveis.	Saúde e qualidade de vida		I	A	C

Nesse sentido, para as **Práticas Corporais de Aventura Urbana**, o ambiente constituído por muitas variáveis, torna possível a prática dessas modalidades. Dificilmente, mas não impossível, um professor irá levar seus alunos para fora do ambiente da escola para ter contato com estas práticas, desta forma, a escola é o principal, mas não o único espaço existente para a sua vivência, é preciso criatividade para desenvolvê-las. Conhecer e analisar, identificar a origem e os riscos, reconhecendo características dos instrumentos e equipamentos, indumentária e os tipos de práticas. Nesse grupo incluem-se: o *Skate*, *Skateboarding*, *Rapel*, *Buildering*, *BMX*, *Parkour*, *Paintball*, *Slackline*, entre outros.

No objeto de conhecimento **Práticas Corporais de Aventura na Natureza**, espera-se que os estudantes que estão em fase de conclusão do Ensino Fundamental possam experimentar, identificar os riscos existentes e as características dos equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, bem como analisar criticamente, respeitando e minimizando os impactos da degradação ambiental do entorno local e regional de onde vive, com vistas as consequências globais desses conflitos. Nessa unidade temática, incluem-se nas Práticas Corporais de Aventura na Natureza: o *Treking* (caminhada pela natureza), Corrida de orientação, Arborismo, Montanhismo, *Rafting*, *Mountain bike* etc.

As relações entre a escola e os espaços que ela disponibiliza para as aulas de Educação Física são de fundamental importância na análise sobre a vivência das Práticas corporais de aventura no ambiente escolar, recorrendo sobre o desenvolvimento de atividades, as quais têm como característica a integração do ser humano com a natureza ou meio urbano, atividades essas nas quais precisam ser adaptadas ao ambiente escolar.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Sendo assim, a disposição dos espaços é relevante nessas discussões, a fim de contribuir na reflexão sobre as relações do ser humano com seu ambiente.

Portanto, quando o professor desenvolve as Práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física, ele deve levar em consideração vários aspectos a serem desenvolvidos e que vão além de conhecer as modalidades inerentes a prática. Sempre haverá implicações que as circundam, aspectos e dimensões históricas, sociais, antropológicas, fisiológicas, ambientais, psicomotoras, biológicas, psicológicas, humanas, entre outras. Dessa forma, a disposição para conhecer e aprofundar sobre o assunto, e o exercício da criatividade por parte do professor e dos alunos, devem ser constantemente buscados e discutidos.

Saúde e qualidade de vida: A concepção e a organização dos conteúdos deste objeto de conhecimento podem ser propostas, conforme os temas transversais (PCN), que atendem as diferentes áreas do conhecimento e da vivência escolar. Aqui, entendemos que está presente uma ótima oportunidade para que os/as professores/as discutam ações com seus estudantes que possam promover com a comunidade escolar a obtenção de hábitos saudáveis de saúde, perpassando questões de alimentação, atividades físicas, sedentarismo, lazer e outros, no sentido de abandonar costumes que nada contribuem para a qualidade de vida. Podem ser propostas ações de pesquisas, seminários, campanhas, caminhadas orientadas, clubes de interesses de esportes, danças, ginásticas e muitas outras possibilidades.

Transformações nos padrões de beleza e de saúde: propõe-se a reflexão sobre os padrões estéticos e de saúde atuais e ao longo da história, problematizando questões relacionadas a valorização de determinados modelos e ao preconceito de outros. Além disso, é importante discutir através de debates, seminários ou exibição e discussão de vídeos e reportagens jornalísticas sobre os riscos do uso de anabolizantes, as doenças relacionadas a imagem corporal (Bulimia, Anorexia, Vigorexia) ou a diferença entre sobrepeso e obesidade mórbida e o preconceito em relação aos gordos (Gordofobia)¹⁹, etc.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1.4.5. Principais Alternativas Metodológicas

É preciso entender o currículo numa perspectiva ampla, esse abrange não só os conteúdos (aqui unidades temáticas e objetos de conhecimento) e objetivos (habilidades) do ensino, mas tudo o que se relaciona a cultura escolar, tais como a organização dos tempos e dos espaços, as atividades de ensino, os discursos e falas, os materiais didáticos, e também, os procedimentos e estratégias metodológicas. A materialização do currículo acontece nas aulas e sequências didáticas desenvolvidas pelos professores, junto com seus alunos. Dito de outra maneira, no decorrer do tempo as aulas ajudam a moldar o currículo em ação ou o currículo ensinado pelos professores, aprendido e vivenciado pelos estudantes.

Além disso, é importante notar que aula é “um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social” (SOARES *et al.*, 2012, p. 86). Por sua vez, Hildebrandt-Stramann (2005) conceitua a aula como um acontecimento social regulamentado, na qual professor e alunos constroem situações de ensino-aprendizagem, de modo que os alunos sejam capazes de atuar no esporte e através dele, e acrescentaríamos, das outras manifestações da cultura corporal de movimento. Diferentes autores já abordaram os diferentes momentos da aula de Educação Física. Freire e Scaglia (2003) propõem na primeira parte a roda de conversa sobre o que será feito na aula, na segunda parte, as práticas propriamente ditas e, na terceira parte, a roda de conversa sobre o que foi feito na aula. Soares *et al.* (2012) indicam a primeira fase da aula, em que os conteúdos e objetivos da unidade são discutidos com os alunos, buscando as melhores formas de organizar a execução das atividades; a segunda fase, que se refere a apreensão do conhecimento e a terceira fase da aula, na qual se amarram as conclusões, avalia-se o realizado e levantam-se perspectivas para as próximas aulas.

¹⁹ Por exemplo, o quadro “Questão de Peso”, apresentado pelo médico Dráuzio Varella e exibido no Fantástico, abordou diferentes temas relacionados ao corpo e a saúde.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

González, Darido e Oliveira (2014), observam que nas rodas de conversas no final das aulas, é lembrado o que foi desenvolvido naquela aula e trazido à reflexão algum fato ou observação, os erros e acertos, o que foi aprendido naquela aula e o que falta complementar nas próximas aulas. Ademais, todos devem ter o direito de falar e de serem ouvidos, é um espaço coletivo e democrático. Ela propicia a aprendizagem de ouvir o colega, aguardar a vez de falar, respeitar as opiniões, discordar, concordar etc.

Mas, por que é importante ressaltar as fases da aula? Para melhor organizar e desenvolver o trabalho pedagógico. Além disso, o início da aula é fundamental pela apresentação das instruções de trabalho, para abordar as unidades temáticas e os objetos de conhecimento em estudo. Na parte principal, são desenvolvidas as atividades ou exercícios práticos ou teóricos. Neste momento, o professor supervisiona as atividades, faz correções e comentários, motiva e elogia os estudantes. No final da aula, o professor e os alunos retomam o que foi desenvolvido na aula e fazem um balanço e uma avaliação.

É um momento importante para reforçar a aprendizagem e apontar novos caminhos às próximas aulas. Alguns professores definem quais conteúdos serão abordados a cada bimestre, mas muitas vezes o planejamento sofre modificações ao longo do ano escolar por diferentes razões. No entanto, faz-se importante uma organização de sequências didáticas para abordar um determinado objeto de conhecimento, ou seja, é preciso estipular a quantidade de aulas para ensiná-lo, dessa forma, os alunos aprendem e desenvolvem as habilidades e competências relacionadas. Por exemplo, se o professor vai ensinar o *Goalball*, qual seria a quantidade de aulas necessárias e a sequência de atividades para ensinar esta prática corporal? Seria das mais simples às mais complexas, ou isto não teria tanta importância?

Os objetos de conhecimentos na Educação Física são as práticas e conhecimentos que compõem a cultura corporal de movimento. Para abordar os objetos de conhecimento, o professor pode utilizar-se de aulas práticas (o que é o mais comum), mas também pode organizar atividades teóricas. Por conhecimentos teóricos, entende-se o conjunto de informações, noções e conceitos relacionados, por exemplo: à história das



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

modalidades, as principais regras, aos fundamentos técnicos e táticos, aos temas sociais relacionados às práticas corporais como o *doping* no esporte, a violência no esporte, à nutrição, ao respeito às diferenças corporais e de desempenho etc. Vale lembrar que nas aulas de Educação Física, também são desenvolvidos valores como a solidariedade, o trabalho coletivo, a honestidade, a equidade, o respeito etc.²⁰

Desse modo, além dos exercícios e das práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física, o professor também pode e deve abordar os conhecimentos teóricos. No entanto, vale destacar que tais conhecimentos necessariamente não precisam ser desenvolvidos na sala de aula, mas podem ser desenvolvidos nas rodas de conversa no início ou no final da aula. Porém, é importante notar que a aula de “Educação Física não pode se tornar um discurso sobre a cultura corporal de movimento, sob o risco de perder a riqueza da sua especificidade” (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75).

A BNCC (BRASIL, 2017) propõe o trato das unidades temáticas dos Jogos e brincadeiras, dos Esportes, das Danças, das Ginásticas, das Lutas e das Práticas corporais de aventura através de diferentes dimensões do conhecimento, a saber: experimentação, fruição e uso e apropriação; reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e compreensão do contexto; e o protagonismo comunitário. Por conseguinte, o que significam essas dimensões:

Experimentação, fruição e uso e apropriação das práticas corporais: a experimentação é a vivência e o envolvimento corporal na realização das práticas corporais. Por sua vez, a fruição implica a apreciação estética das experiências geradas pelas vivências corporais. A experimentação e a fruição podem levar os estudantes ao uso e apropriação das práticas corporais, não só durante as aulas, como também para além delas, no contexto do lazer e da promoção da saúde

²⁰Sobre as estratégias para o ensino dos valores em aulas de educação física, ver Ginciene e Matthiesen (2018).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Análise, reflexão sobre a ação, construção de valores e compreensão do contexto das práticas corporais: nas aulas Educação Física não basta apenas o fazer pelo fazer, há conhecimentos importantes que precisam ser abordados. Assim, é importante analisar as próprias vivências e práticas estudadas visando: a) entender as características e funcionamento das práticas corporais (saber sobre); b) resolver desafios da prática realizada, apreender novas modalidades e adequar as práticas aos interesses e possibilidades dos praticantes; c) promover a aprendizagem e a construção de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática; d) compreender o contexto em que elas estão inseridas e seus significados.

Protagonismo comunitário nas práticas corporais: refere-se as ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas as práticas corporais. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que os estudantes e a comunidade têm ou não de acessar uma determinada prática, bem como as iniciativas de intervenção no contexto em busca da materialização dos direitos sociais.

Estratégias de ensino: diversos caminhos e possibilidades: o currículo de Mato Grosso advoga o uso das metodologias ativas de ensino. Nessas metodologias, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais, de preferência o mais próximo possível dos problemas que eles vivenciarão na vida adulta (MORÁN, 2015). Desse modo, este tipo de metodologia visa o desenvolvimento da autonomia do estudante na construção do seu conhecimento, desempenhando um papel muito mais ativo, colaborador, autônomo e participativo no processo de ensino-aprendizagem.

Alguns aspectos são fundamentais para o processo de aprendizagem e têm a ver com as metodologias utilizadas pelos professores, tais como: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente mobilizam as competências de cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que reconhece cada estudante e combina os percursos pessoais com a participação efetiva nos trabalhos de grupo, portanto, entende-se que os estudantes aprendem com a interação. Vale notar que para as gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente. Sendo assim, os jogos como estratégia de ensino constituem um excelente recurso (MORÁN, 2015).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A seguir será apresentado um conjunto de estratégias metodológicas que podem ser utilizadas nas aulas ou nas tarefas e deveres de casa para os alunos. Tais estratégias podem auxiliar os/as professores/as nas suas práticas pedagógicas e curriculares da Educação Física.

Leitura e discussão de textos ou vídeos: o professor pode passar conteúdos no quadro, mas isto toma muito tempo. Assim, uma estratégia interessante é a leitura de pequenos textos ou a exibição de vídeos curtos sobre as práticas corporais em estudo e a posterior discussão.

Pesquisas e apresentação de seminário: no caso dos estudantes dos anos finais, o professor também pode pedir para que os mesmos façam pesquisas em livros ou internet, indicando as fontes mais confiáveis sobre o conteúdo em estudo e pedir para que eles apresentem em forma de seminário.

Linha do tempo e cartazes: o professor pode apresentar a história de uma modalidade da cultura corporal através de uma linha do tempo, com os principais fatos ou acontecimentos da modalidade, ou pode também solicitar aos grupos de alunos que façam as linhas do tempo (que podem ser enriquecidas com fotos) como dever de casa e apresentem em forma de cartaz para ser exibido na parede da sala ou no mural da escola.

Jogos como estratégia de conhecimento: o professor também pode preparar jogos para despertar a curiosidade e o interesse dos alunos ou para verificar os conhecimentos dos alunos em relação às práticas da cultura corporal. Como por exemplo: jogo da força, palavras cruzadas, jogo do passa ou repassa, quebra-cabeças com fotos das modalidades ou das práticas corporais em estudo etc.

Debates: alguns temas sociais relacionados às práticas corporais podem ser abordados através de debates. O professor pode dividir a turma em quatro grupos: um fará o papel da acusação, o outro o papel da defesa, o professor será o juiz e um terceiro grupo serão os observadores do tribunal do júri.

Pesquisas e aulas de campo: outra estratégia de ensino interessante são as pesquisas e aulas de campo, utilizando-se de caderno de campo para registrar as observações, aplicação de um pequeno questionário ou a realização de entrevistas com pessoas ou grupos que possuem experiências significativas com a prática corporal em



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

estudo.

Produção de vídeos: atualmente é bastante comum os alunos portarem telefones celulares, sendo que estes permitem o registro de áudio, de vídeo e de fotos. Estes aparelhos podem ser explorados pelos professores para fins pedagógicos, como a realização de entrevistas ou a filmagem de determinadas atividades pedagógicas, apresentações e coreografias de dança e de ginástica ou a performance nos jogos para sua posterior análise e quem sabe a publicação em *blogs* como uma tarefa de casa.

Uso das novas tecnologias: o professor também pode fazer uso das novas tecnologias de comunicação e informação como internet, *blogs*, telefones celulares, *tablets*, laboratórios de informática das escolas etc. Por exemplo, é possível ainda criar um *blog* com os alunos, sobre projetos especiais ou atividades que são desenvolvidas nas aulas de Educação Física; ou ainda postar textos, vídeos e criar tarefas e exercícios teóricos em plataformas como o *Google Sala de Aula*.

Dramatizações: alguns temas sociais relacionados à cultura corporal podem ser abordados através de dramatizações e posterior debate de situações sociais problemáticas como por exemplo: o machismo, o racismo, a homofobia, a gordofobia, relacionados ao esporte, ao jogo, ao trabalho, às ginásticas, ao *doping* nos esportes e nas academias de ginástica etc.

Palestrantes externos: para realizar uma palestra ou conversa na escola, ou ainda realizarem uma vivência de uma prática corporal que não é de domínio do professor e dos alunos. Seria interessante filmar a palestra ou a vivência para utilizar o vídeo com outras turmas.

Organização de jogos, gincanas e festivais na escola: é comum que as escolas organizem jogos escolares, gincanas ou festivais de dança. Porém, qual é participação dos alunos na organização destes eventos? Será a comissão organizadora ou a comissão de árbitros não poderiam ter a presença dos estudantes? Não seria interessante consultar os alunos em assembleia para definir quais as modalidades e o regulamento dos jogos? Acredita-se que seria interessante envolver os estudantes nessas ocasiões, para desenvolver o protagonismo juvenil.

Campanhas e mobilização social: os professores também podem desenvolver projetos disciplinares ou interdisciplinares, que promovam ações para conscientizar e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

mobilizar a comunidade escolar, do bairro ou até da cidade em relação a diferentes temas, como: hábitos alimentares saudáveis; a prática regular da atividade física; o direito ao acesso aos locais e práticas de lazer; prevenção às drogas ou a gravidez indesejada; preservação do meio ambiente; entre outros. Com isso, pretende-se estimular o protagonismo juvenil e a liderança.

No momento das aulas propriamente ditas, apresenta-se algumas estratégias que poderão contribuir com o trabalho dos professores e dos alunos.

Aluno/a assistente do professor: a cada aula, o professor poderia escolher um aluno ou uma aluna para ser o seu ajudante naquela aula, realizando diferentes tarefas, como: fazer a chamada, ajudar a carregar os materiais, apitar os jogos ou ser assistente do árbitro etc.

Divisão de equipes: existem diferentes estratégias de dividir as equipes, mas há os riscos de uma equipe ficar mais forte e dos alunos menos habilidosos serem escolhidos por último. Por isto, é importante encontrar uma boa maneira de dividir as equipes. Uma sugestão²¹ é o professor escolher três (ou quatro) meninas, cada uma delas escolhe um menino, depois cada um escolhe uma menina e assim por diante. Os três últimos tiraram dois ou um, esses vão escolher a equipe que querem jogar, valorizando quem ficou no final.

Reunião para definir as estratégias de jogo: é importante destinar um tempo para que as equipes discutam qual será a melhor estratégia de jogo. Isto deve ser feito antes de um jogo acontecer (por exemplo, na Queimada da abelha rainha ou numa Corrida de revezamento, ou no Jogo da base 4, ou nas outras modalidades esportivas etc.).

Circuito de atividades e trabalho por estações: algumas práticas podem ser organizadas através de circuito de atividades, em que o professor organiza um percurso com tarefas que todos os estudantes precisam realizar, mas sem ser de forma competitiva.

²¹ Forma utilizada pelo professor José Renato C. dos Santos, que atua em escolas da Rede Municipal Cuiabá e na Rede Estadual de Mato Grosso.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Outras práticas podem ser organizadas por estações, cada uma delas os estudantes têm que realizar uma tarefa ou exercício diferente e ao aviso do professor os grupos trocam de estação.

Trabalhos em grandes ou pequenos grupos: as práticas podem ser desenvolvidas com diferentes organizações de grupo, grandes, pequenos (quintetos, quartetos, trios, duplas). Nas aulas de dança por exemplo, recomenda-se que as primeiras práticas sejam em grandes grupos para não inibir os alunos, depois fica mais fácil propor atividades em pequenos grupos. Nas práticas de Lutas e Ginásticas, é importante trabalhar com pequenos grupos, ou até mesmo, em duplas nas primeiras práticas, e depois, passa-se para os trabalhos com grupos maiores.

*Inclusão de alunos com deficiência*²²: segundo o IBGE, 23,9% da população brasileira tem algum tipo de deficiência: visual (18,6%), auditiva (5,10%), motora (7%) e mental ou intelectual (1,40%). Assim, é importante desenvolver estratégias e adaptações nas atividades desenvolvidas, para que os alunos com deficiência participem das aulas. Algumas deficiências não impedem que os alunos participem das atividades, mas, alguns tipos são mais desafiadores. Nos casos em que a participação nas atividades foi mais complicada, é possível propor atividades diferenciadas para os alunos com deficiência. Não é possível aprofundar nas metodologias que trabalham com a inclusão neste texto, por isto, será contemplado nos Cadernos Pedagógicos que será lançado para apoiar a implementação desse currículo.

²² Sugere-se para consulta o site do Instituto Rodrigo Mendes, que desenvolve o projeto Portas abertas para a inclusão e que disponibiliza uma biblioteca, vídeos, relatos de experiência, estudos de caso sobre educação inclusiva: <http://diversa.org.br/tag/projeto-portas-abertas-inclusao/> e também o livro *Educação Física escolar: atividades inclusivas* (DUARTE, MOLLAR; ALVES, 2013).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Pedagogia do desafio: os estudantes que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental gostam muito das atividades cooperativas ou competitivas, de serem desafiados a fazerem coisas novas e mais difíceis. Esta característica pode tornar as aulas mais atrativas. O professor pode utilizar a pedagogia do desafio para lançar problemas ou propostas novas. Vale lembrar que as Gincanas, são baseadas em resolução de tarefas e de provas que têm este princípio, o de desafiar as equipes a cumprirem determinadas tarefas.

Trabalho interdisciplinar: algumas unidades temáticas da Educação Física podem ser tratadas através de um trabalho interdisciplinar ou multidisciplinar, por meio de projetos pedagógicos e de eventos que envolvam mais de uma, ou várias disciplinas. Esta integração, embora nem sempre fácil de ser realizada, pode ajudar a desenvolver as competências da área de Linguagens, como também, podem envolver o trabalho coletivo com outras disciplinas.

Além das estratégias metodológicas apresentadas, existem muitas outras que podem ser pesquisadas em livros, artigos, sites e canais de vídeos no *YouTube*. Vale lembrar também que a personalidade do/a professor/a é uma tecnologia de trabalho, um meio para os fins pretendidos, por exemplo, o calor, a empatia, a mente aberta, o senso de humor, a perseverança, o engajamento com as questões sociais, a criatividade dos professores, constituem recursos inegáveis da profissão (TARDIF; LESSARD, 1999).

Nesta seção foram abordadas as principais estratégias metodológicas, a próxima versará sobre a avaliação das aprendizagens na Educação Física.

1.4.6. Avaliação para as Aprendizagens

Em Educação Física, a avaliação tem características e dificuldades semelhantes aos demais componentes curriculares, também apresenta particularidades, uma vez que o objeto de estudo nesta disciplina são os conhecimentos e práticas relacionadas à cultura corporal de movimento. Em primeiro lugar, é importante notar que a avaliação não deve servir somente para atribuir um conceito aos estudantes, mas também, para problematizar



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

a própria prática pedagógica, no sentido de melhorá-la (BETTI; ZULIANI, 2002). Esses autores recomendam que a avaliação em Educação Física precisa:

- ser contínua, passando pelas fases diagnóstica ou inicial, formativa e somativa;
- apreender os domínios cognitivo, afetivo ou emocional, social e motor;
- referir-se às habilidades motoras básicas, ao jogo, esporte, dança, ginásticas e práticas de aptidão física;
- observar a qualidade dos movimentos apresentados pelo aluno, e aos conhecimentos a ele relacionados;
- referir-se aos conhecimentos científicos relacionados à prática das atividades corporais de movimento;
- levar em conta as habilidades propostas pelo currículo;
- aferir a capacidade do aluno expressar-se, pela linguagem escrita e falada, sobre os conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, e da sua capacidade de movimentar-se elaboradas por essa cultura.

Além disso, os professores devem informar aos alunos quais aspectos serão avaliados transformados em conceitos e os instrumentos e exigências de avaliação devem estar em sintonia com o nível de desenvolvimento dos alunos e com o conteúdo ministrado.

Betti e Zuliani (2002) chamam a atenção ainda para a necessidade de diversificar as formas de avaliação, tais como: observação sistemática e assistemática sobre o interesse, participação e capacidade de cooperação dos alunos; trabalhos e provas escritas; desenhos; autoavaliação dos alunos; resolução de situações problemáticas propostas em aula; elaboração e apresentação de coreografias de dança, exercícios ginásticos ou táticas dos esportes coletivos etc.²³

²³ No caderno pedagógico relacionado ao currículo de Mato Grosso, serão apresentadas algumas sugestões de instrumentos e procedimentos avaliativos na educação física. formação inicial ou continuada de professores, por certo, o sucesso deste documento de referência curricular depende de esforços e parcerias em todos os níveis do sistema educacional. Enfim, espera-se que este documento curricular contribua e inspire o trabalho dos professores, bem como desperte o interesse e o entusiasmo dos estudantes para a construção de uma Educação Física de qualidade e que contribua para a formação integral dos estudantes. Estes, que precisam ser vistos em sua totalidade e repletos de potencialidades, que precisam e merecem ser desenvolvidas. Deseja-se aos professores e as professoras de Educação Física de Mato Grosso, um excelente trabalho, com prazer, criatividade, coragem e ousadia!



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Com base nessas considerações, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso propõe que o processo avaliativo na Educação Física seja desenvolvido em três etapas que acompanham todo o currículo, quais sejam:

a) Avaliação diagnóstica: sobre os saberes dos alunos sobre as práticas corporais que serão estudadas na unidade temática. Cabe ao professor fazer um levantamento dos conhecimentos dos alunos através do diálogo, dos registros escritos, do levantamento coletivo dos saberes dos alunos sobre o assunto. Por exemplo: O que os alunos já sabem sobre determinada prática corporal? O que eles gostariam de saber mais? Quais são suas curiosidades?

b) Avaliação formativa: semelhante à avaliação diagnóstica, mas realizada no decorrer do processo educativo das aulas e do bimestre para promover as adequações e modificações necessárias na prática pedagógica, sempre que necessário. Este tipo de avaliação visa identificar as insuficiências de aprendizagem, o que precisa ser reforçado nas novas oportunidades e nos caminhos futuros do processo de ensino-aprendizagem.

c) Avaliação somativa: para analisar em que medida o ensino ampliou ou não os conhecimentos dos alunos sobre as práticas corporais estudadas durante o período letivo. Ela pode se centrar sobre a análise da produção dos alunos: uma apresentação, um texto, uma coreografia, uma exposição, um relatório, uma pesquisa etc.

Por último, cabe destacar que o processo de ensino-aprendizagem deste currículo é um desafio tanto para os professores e os estudantes, quanto para os gestores da educação e para a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. J. M.; ALMEIDA, D. M. F.; GRANDO, B. S. As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição dos Jogos dos Povos Indígenas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 32, n. 2-4, p. 59-74, dez. 2010.

AYOUB, Eliana. *Ginástica geral e Educação Física escolar*. Campinas, SP: Unicamp, 2003. BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes*. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BRACHT, V. *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: EdUnijuí, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2017.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Educação Física*. Brasília: MEC, 1998.

CORREIA, M. M. *Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na educação física escolar*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 149-164, jan. 2006.

DESBIENS, J-F. *Mutações do contexto sócio-profissional e desenvolvimento dos saberes profissionais no ensino*. In: BORGES, C.; DESBIENS, J-F. (Org.). *Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 83-112.

DUARTE, E.; MOLLAR, T. H.; ALVES, M. L. T. *Educação Física escolar: atividades inclusivas*. São Paulo: Phorte, 2013.

DUPRAT, R. M.; BARRAGÁN, T. O. B.; BORTOLETO, M. A. C. *Atividades circenses*. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). *Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura*. Maringá: EdUEM, 2014.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DUPRAT, R. M.; BORTOLETO, M. A. C. *Educação física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 28, n. 2, p. 171-189, 2007.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. Campinas-SP: Scipione, 1992.

GINCIENE, Guy; MATTHIESEN, Sara. Estratégias para o ensino dos valores em aulas de Educação Física. *Pensar a Prática*, v. 21, n. 1, p. 156-167, 2018.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. *Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura*. Maringá: EdUEM, 2014.

HALL, S. *Quem precisa da identidade?* In.: SILVA, T.T. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 103-133.

HALL, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo*. *Educação & Realidade*, 1997. v. 22, nº 2, p. 15-46.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. *Textos didáticos sobre o ensino da Educação Física*. 3ª ed. Ijuí-RS: EdUnijuí, 2005.

KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. 3ª ed. Ijuí-RS: EdUnijuí, 2004.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 4ª ed. Ijuí-RS: EdUnijuí, 2001.

MATO GROSSO, Secretaria Estadual de Educação. *Orientações Curriculares: área de Linguagens*. Cuiabá: SEDUC, 2012.

MIRANDA, R. M. R.; CURY, V. E. *Dançar o adolescer: estudo fenomenológico com*



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

um grupo de dança de rua em uma escola. Paidéia, v. 20, n. 47, p. 391-400, 2010.

MORÁN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens.* Ponta Grossa: UEPG, 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. *O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações. Revista e-Curriculum, v. 16, n. 1, p. 4-16, 2018.*

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luis Ferrari. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas.* São Paulo: Phorte, 2006.

OLIVEIRA, N. R.; LOURDES, L. F. C. *Ginástica geral na escola: uma proposta metodológica. Pensar a Prática, v. 7, n. 2, p. 221-230, 2014.*

PAES, R. R. *Pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE, Jr. Dante. (Org.). Esporte e atividade física na infância e na adolescência. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 89-98.*

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B. de; PALMA, J. A. V. *Educação Física e a organização curricular.* Londrina: EdUEL, 2008.

PEIRCE, C. S. *Semiótica e Filosofia.* São Paulo: Cultrix, 1976.

SACRISTÁN, J. G. *Currículo: uma reflexão sobre a prática.* 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SOARES, et al. *Metodologia do ensino da Educação Física.* 1ª reimpr. da 2ª ed. de 2009. São Paulo: Cortez, 2012.

TANI, G. et al. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.* São Paulo: EdUSP, 1988.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines.* Québec: Presses



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Université de Laval, 1999.

TEIXEIRA, S. S. F.; SOUZA, M. T. *A dança circular na resolução de situações-problema em danças de Educação Física*. Motriz, v. 16, n. 4, p. 1052-1059, 2010.

VOLP, C. M. *A dança de salão como um dos conteúdos de dança na escola*. Motriz, v. 16, n.1, p. 215-220, 2010.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

2. Introdução ao Ensino de Ciências da Natureza – Ensino Fundamental – Anos Finais

A sociedade atualmente vivencia a presença das tecnologias e da ciência em seu dia-a-dia e as alterações da vida pessoal, social, profissional, ocasionadas a partir dos avanços do conhecimento científico e tecnológico (MARTINS & PAIXÃO, 2011). Nesse sentido, Auler e Delizoivoc (2001) reforçam que promover a democratização do acesso aos conhecimentos tornou-se essencial para que os sujeitos possam compreender melhor o mundo, realizar escolhas conscientes e intervir de forma responsável no meio em que estão inseridos.

A partir do exposto, temos o ensino de ciências da natureza assumindo um papel muito significativo. Contribuindo para a promoção da cidadania, com vistas ao desenvolvimento dos sujeitos enquanto cidadãos ativos, consumidores e usuários responsáveis da tecnologia existente.

Além disso, o ensino de ciências da natureza é primordial para despertar nos estudantes o interesse pelas carreiras científicas e assim aumentar a possibilidade de a nação contar com profissionais capacitados em construir conhecimentos científicos e tecnológicos, que poderão contribuir significativamente para o desenvolvimento econômico e social do país (UNESCO, 2005).

No entanto, se por um lado é reconhecida a relevância do processo de democratização dos conhecimentos científicos e o papel da escola na dispersão da cultura científica, por outro, os relatos de pesquisa em educação em ciências da natureza evidenciam uma situação preocupante no que se refere ao ensino dessa área, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diversos autores (LIMA & MAUÉS, 2006; ROSA et al., 2007; RAMOS & ROSA, 2008) mostram que diversos professores possuem dificuldades em proporcionar um ambiente desafiador, adequado à investigação e à construção de conhecimentos em ciências da natureza. Propiciar um ensino pautado na interdisciplinaridade, significativo e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

contextualizado nos anos iniciais ainda consiste em um desafio para muitos docentes (BRANDI & GURGEL, 2002; ROSA et al., 2007).

Outro aspecto evidenciado nas pesquisas são as concepções e crenças que educadores das séries iniciais possuem em relação ao trabalho com as ciências da natureza (ROSA et al., 2007; LONGHINI, 2008;). Existem professores que acreditam que os alunos dos anos iniciais não têm condições de compreender os conhecimentos científicos. Outros, apesar de reconhecerem a importância da ciência, não a contemplam em sala de aula porque se sentem inseguros para discutir e realizar um trabalho sistemático com as crianças (ROSA et al., 2007).

2.1 Componente Curricular: Ciências

O ser humano compõe a natureza e a realiza a procura pelo seu conhecimento, isto é intrínseco à condição humana. Desde o início, a humanidade busca compreender os fenômenos naturais que a cerca, como forma de sobrevivência através da compreensão e domínio de fenômenos naturais. Talvez a ciência tenha nascido concomitantemente com a espécie humana, mas seguiu um caminho até a formação de como a conhecemos hoje e ainda está em permanente evolução. O mundo passou por inúmeras transformações desde os filósofos gregos, pautados, em diferentes momentos, no empirismo, e o método científico trouxe a humanidade à sociedade tecnológica atual. Tais transformações tiveram como produto mais recente a ciência moderna, com grande crescimento no século XVII, pautada na experimentação como forma de interpretar e delimitar leis naturais. Nascia a ciência moderna, apoiada em proeminentes mentes como as de Lavoisier e Galileu Galilei, que argumentavam que somente por meio de experimentos quantitativos poderíamos testar hipóteses e, seguramente, compreender o mundo (PORTO, 2008).

A ciência é nasce do questionamento, é nele que se inicia o processo científico e para a figura do cientista a dúvida é mais importante que a resposta. O ato de questionar é inerente à condição humana, mas a ciência não sobrevive e nem distribui suas descobertas sem que seja ensinada. O ensino de ciências é o início fundamental na construção do método científico e, assim como as ciências, a forma de ensiná-las moldou-



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

se no decorrer dos anos.

Santos (2011) nos apresenta que a educação científica tem oscilado entre dois objetivos gerais: 1) formar cientistas e 2) formar para o exercício da cidadania. Segundo Fourez (2003), as duas perspectivas se complementam e ressalta que a maneira de proporcionar essa complementaridade que é o ponto chave para o ensino de ciências da natureza, pois um fato que tem causado preocupação é que apesar do reconhecimento da importância e do valor da ciência, os jovens demonstram pouco interesse pelas carreiras científicas.

É importante ressaltar que a maneira como a escola realiza o processo de ensino e aprendizagem, pode incentivar o espírito de investigação científica do estudante, despertando nele o encantamento pela ciência, ou, ao contrário, pode inibir o exercício da curiosidade e da investigação do aluno. Não raras vezes, contribui para que o gosto pelas ciências diminua, ou até mesmo se transforme em aversão (CARVALHO et al., 1998; LORENZETTI & DELIZOICOV, 2001), o que provavelmente influenciará as atitudes e escolhas futuras que os estudantes farão.

De acordo com Carvalho e colaboradores (1998, p.6), se a primeira experiência dos alunos com os conhecimentos de ciências for satisfatória,

[...] se fizer sentido para as crianças, elas gostarão de Ciências e a probabilidade de serem bons alunos nos anos posteriores será maior. Do contrário, se esse ensino exigir memorização de conceitos além da adequada a essa faixa etária e for descompromissado com a realidade do aluno, será muito difícil eliminar a aversão que eles terão pelas Ciências.

Podemos destacar assim, a importância e a responsabilidade do professor que atua nos anos iniciais. Está em suas mãos a possibilidade de contribuir para que a criança desvende o espírito científico, bem como a tarefa de instigar a curiosidade e o encantamento pela área científica. O desafio dos docentes está em propiciar um ensino que estimule os estudantes, que aguce e reforce a sua curiosidade, o gosto pela participação e o desejo de aprender.

Fazer com que as experiências relacionadas a educação científica sejam



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

significativas e prazerosas é cultivar para que crianças e jovens despertem o interesse pelas carreiras relacionadas as ciências e proporcionar para que o país possa contar com profissionais qualificados nessas áreas. Assim, o ensino de ciências da natureza pode ajudar para, desde cedo, despertar a apreciação e o gosto pela ciência, mas também e, essencialmente, contribuir para a formação da cidadania, de modo que as pessoas desenvolvam atitudes, valores sociais e capacidade para interpretar, julgar e participar de processos de decisão que envolvam questões científico-tecnológicas (AULER & DELIZOICOV, 2001; UNESCO, 2005; MARTINS & PAIXÃO, 2011; CACHAPUZ, 2011).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de ciências no ensino fundamental (BRASIL, 1997, p. 21), temos que:

Numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia-a-dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico.

No contexto dos anos iniciais, a educação em ciências não se preocupa em formar o “futuro cidadão”. Trata sim de formar sujeitos que já são cidadãos e já atuam no meio social, mas que instrumentalizados pelos conhecimentos adquiridos na educação escolarizada terão condições de intervir no contexto em que estão inseridos de maneira mais crítica e responsável e exercer sua cidadania.

Por meio da aquisição dos conhecimentos, procedimentos, construção de valores e desenvolvimento de posturas críticas e questionadoras, a escola estará contribuindo para formar um adulto mais responsável e mais consciente (BRASIL, 1997). É importante levar em consideração que atitudes e valores se constroem desde cedo, ao que compete à escola, desde os anos iniciais, promover momentos que oportunizam debate, reflexão, argumentação, questionamento e o “gosto pela participação pública” (MARTINS & PAIXÃO, 2011).

2.2.1. Interdisciplinaridade e ensino de Ciências da Natureza



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A disciplinarização do saber é apontada como uma das principais causas da problemática ambiental, que estruturou historicamente o processo tecnológico, pelo prisma restrito da produtividade, ignorando na maioria das vezes os impactos causados ao meio ambiente. A complexidade dos saberes atuais inviabiliza o retorno do saber generalista, no entanto, torna-se necessário estabelecer interações, conexões e relações entre as ciências naturais, sociais e exatas para compreender e propor respostas inovadoras aos desafios da sociedade contemporânea.

Coimbra (2000) retoma os conceitos com objetivo de ressaltar as mudanças da disciplinaridade em multidisciplinaridade, intradisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, visando um possível percurso a se fazer para chegar o seu nível mais alto, sendo o primeiro estágio a multidisciplinaridade, o segundo estágio a interdisciplinaridade e, o estágio mais elevado, a transdisciplinaridade.

A multidisciplinaridade possibilita a análise do objeto por uma diversidade de saberes, sem que estabeleçam relações, conexões e interações entre os envolvidos, mantendo as visões unidisciplinares. Essa variação é muito comum na ação dos profissionais formados dentro do modelo positivista. A intradisciplinaridade ocorre com o aprofundamento do estudo do objeto dentro de uma mesma disciplina, com a intencionalidade de avançar o conhecimento específico, como ocorre no caso das pesquisas designadas como puras. É comum após a obtenção de certos resultados, que esses sejam direcionados para aplicações em outras áreas de conhecimento. Por fim, a transdisciplinaridade seria alcançada pelo exercício contínuo da interdisciplinaridade, promovendo a superação das unidisciplinas, técnicas e metodologias, para incorporar novos conhecimentos, surgidos das relações, conexões e interações na análise de uma problemática, como a questão ambiental.

De acordo com Coimbra (2000, p. 58) a interdisciplinaridade “consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado”. Cada profissional colabora entre si, com base no conhecimento de suas áreas, firmando conexões, relações e interações, integrando e contribuindo para um conhecimento mais abrangente.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Segundo os PCNs (BRASIL, 2002, pp. 88-89):

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários.

O desenvolvimento das Ciências e os avanços da tecnologia sinalizam a importância da interdisciplinaridade no ensino, uma vez que o conhecimento não é neutro (BRASIL, 1997; DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2007) e se constrói num processo de interação entre os diferentes campos do saber.

2.2.2. Ciências da Natureza e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)¹⁰

É importante mencionar que o professor precisa apresentar dentro da sala de aula das séries iniciais, questionamentos e estudos sobre os avanços científicos e tecnológicos, mas também sobre os impactos e consequências que esses podem trazer para a população e o planeta como um todo, fazendo a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) (SASSERON e CARVALHO, 2008).

Os fundamentos pedagógicos da Base nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, reforçam preocupação com o desenvolvimento global (dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica) e a responsabilidade com a educação integral, apontando para a construção de uma educação sincronizada com as demandas, oportunidades e interesse dos educandos, considerando ainda, os desafios da sociedade contemporânea para formar sujeitos com autonomia e capazes de se apropriar dessas aprendizagens para o desenvolvimento da cidadania.

Na BNCC, objetos de conhecimento estão associados as competências (cognitivas,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

comunicativas, pessoais e sociais) que possuem como objetivo a formação integral do indivíduo, contribuindo para a elaboração de uma sociedade pautada na justiça, na democracia e na inclusão. As competências gerais são a base para as competências das áreas que, por sua vez, ancoram as competências dos componentes curriculares. A Área de Ciências da Natureza é composta pela disciplina de Ciências que se divide em três Unidades Temáticas.

A Unidade Temática **Matéria e Energia** se contextualiza por meio das transformações da matéria/energia, da degradação ambiental e suas implicações para o equilíbrio da vida no planeta Terra, uma vez que esses temas auxiliam na compreensão do ser humano com o meio ambiente, ou seja, com todas as outras formas de vida da natureza. Essa abordagem transpõe o tempo presente e o passado em diferentes abordagens, além de considerar as questões políticas, éticas, valores socioambientais e ações coletivas relacionadas com o bem comum.

Já a Unidade Temática **Vida e Evolução** proporciona um aprofundamento do conhecimento relacionado com diversidade da vida no planeta (humanos e não humanos). Proporciona também, a percepção do corpo e da saúde humana nas diversas perspectivas (social, biológica, psicológica, cultural) abordando temas de alimentação, fisiologia, embriologia, sexualidade, anatomia, ecologia, zoologia, dentre outros.

Por fim, temos a Unidade temática **Terra e Universo**, nessa unidade nos é possibilitado explorar conhecimentos relacionados à organização da vida no planeta, processos biogeoquímicos que favorecem a perpetuação das espécies, bem como a explicação de fenômenos relacionados aos corpos celestes e à influência das várias definições que ocorreram ao longo da história por diferentes povos e culturas. Nessa unidade é possível abordar diversos temas relacionados ao avanço tecnológico para a exploração do universo pela humanidade.

¹⁰ Homologada em 20 de dezembro de 2017.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

2.3. Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental segundo a BNCC

1. Compreender as ciências como empreendimento humano, reconhecendo que o conhecimento científico é provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas e socioambientais do mundo do trabalho.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, tecnológico e social, como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas e buscar respostas.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e da tecnologia e propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico- tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

2.4. Estratégias Didático-Metodológicas

Temos ainda uma metodologia pautada em conteúdo e aulas expositivas, ou seja, a metodologia tradicional, que muitas vezes é centrada na lousa, no professor e no livro didático, que incentiva a memorização e privilegia experimentações apenas em laboratórios, que predominou no século 19 e está até hoje nas escolas, porém, para muitos não é considerada a melhor metodologia para o ensino de ciências da natureza.

Em contra partida a metodologia tradicional, por volta da década dos anos de 1950, nasceu a metodologia tecnicista que via na reprodução do método científico uma possibilidade mais interessante para o ensino de ciências da natureza.

Dialogando com as concepções anteriores, nos anos 1970, aparece a metodologia investigativa, que compreende que o estudante deve ser o centro no processo educativo. O foco dessa metodologia está na resolução de problemas a partir da observação e levantamento de hipóteses, por meio da pesquisa em diversas fontes, e registros das etapas do processo.

Independentemente da metodologia adotada pelo professor como a mais adequada, ou a mesclagem delas, o componente curricular de ciências da natureza oportuniza ao estudante o conhecimento sobre o meio em que está inserido. O conhecimento deve fazer parte de um processo de aprendizagem agradável, espontâneo e prazeroso, deve partir de um conhecimento prévio, aumentando as possibilidades de conhecimento, pois, assim, a aprendizagem acontecerá de maneira significativa. Cabe destacar que se aprende a partir do que já sabe, do que já tem de conhecimento cognitivo armazenado.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

É dever do professor proporcionar, por meio da metodologia, ações para que o estudante se envolva na atuação pedagógica, deixando de ser mero receptor do conhecimento, de ser apenas aquele que faz a cópia da lousa, que utiliza apenas o livro didático e a lousa para promover um processo educativo significativo, o professor deve buscar princípios facilitadores de ensino e aprendizagem significativos. Nesse sentido, deverá possibilitar ao estudante habilidades que auxiliarão para o cotidiano da aquisição de conhecimentos que possam gerar conhecimentos prévios.

2.5. Atividades experimentais/práticas

Dentro dos novos paradigmas educacionais, em um ambiente impregnado de informação, o professor deve ser muito mais um mediador do conhecimento, um problematizador do que aquele que transmite. Já há muito tempo que se percebeu que é fundamental para o aluno aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, Muito mais do que apenas memorizar conteúdos “passados” para ele.

Nesse sentido temos as atividades práticas no ensino de ciências da natureza, que são fundamentais para o desenvolvimento do aluno. Durante os últimos anos, o incremento de procedimentos laboratoriais na área das ciências e biotecnologia elevou os preços de materiais como vidrarias, meios de cultura, equipamentos e outros. Isso tem dificultado a aquisição de materiais e a manutenção de laboratórios de microbiologia em instituições de ensino, inviabilizando o aprendizado prático. Portanto, faz-se necessária a utilização de meios e materiais alternativos na elaboração e realização de aulas práticas laboratoriais de ciências da natureza refletindo aspectos teóricos (BARBOSA & BARBOSA, 2010).

No texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Ciências Naturais (1997), destaca-se a preocupação com um ensino de Ciências que não se resume à apresentação de conceitos, mas valorize procedimentos que contribuam para um ensino



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

mais dinâmico e participativo. No texto aponta-se que:

Em Ciências Naturais são procedimentos fundamentais aqueles que permitem a investigação, a comunicação e o debate de fatos e ideias. A observação, a **experimentação**, a comparação, o estabelecimento de relações entre fatos ou fenômenos e ideias, a leitura e a escrita de textos informativos, a organização de informações por meio de desenhos, tabelas, gráficos, esquemas e textos, [...] são diferentes procedimentos que possibilitam a aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 29, grifo nosso)

Nesse sentido Hodson (1994) apresenta que o experimento didático seria utilizado para fomentar situações didáticas problematizadoras, em que os estudantes pudessem se engajar em atividades mais investigativas e menos contemplativas, ou seja, que abrangessem não apenas a manipulação de vidrarias, reagentes, mas também a manipulação de ideias.

Para auxiliar nessa metodologia, a obra “Prof. Ciências – Atividades práticas no ensino de ciências: leituras e propostas colaborativas”¹¹, que está dividida em duas partes, onde a primeira reúne informações teóricas a respeito das atividades práticas, currículo, conhecimento escolar e aprendizagem colaborativa. O segundo reúne um conjunto de propostas didático-pedagógicas utilizando diferentes modalidades de atividades práticas por meio da aprendizagem colaborativa.

¹¹ MASQUIO, V. S.; SANTOS M. C. F. Prof. *Ciências – Atividades práticas no ensino de ciências: leituras propostas colaborativas*. Rio de Janeiro: CAP/UERJ, 2018. Disponível em <



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O E-book organizado pela professora Cláudia Pinto Machado, da Universidade Caxias do Sul também traz contribuições significativas sobre estratégias didáticas relacionadas a experimentação.¹²

Destaco também a obra organizada por Bianca Caroline Rossi-Rodrigues e Eduardo Galembeck, intitulada "Biologia: aulas práticas"¹³ que apresenta atividades práticas para ser realizadas no ambiente escolar.

A obra "Práticas educativas no ensino de Ciências desenvolvidas no PIBID da UNIPAMPA"¹⁴ traz uma série de atividades realizadas por licenciandos da UNIPAMPA, possibilitando trazer essas atividades para o contexto de Cáceres – MT.

Por fim, temos o Canal da Universidade Virtual de São Paulo, que traz uma série de vídeos com atividades práticas e experimentais de fácil realização e de baixo custo.¹⁵

2.6. Pedagogia de projetos

Não podemos entender a prática por projetos como uma atividade meramente funcional, regular, metódica. A Pedagogia de Projetos não é um método, pois a ideia de método é de trabalhar com objetivos e conteúdos pré-determinados, apresentando uma sequência regular, prevista e segura, refere-se à aplicação de fórmulas ou de uma série de regras.

¹² MACHADO, C. P. (Org). **Ensino de ciências:** práticas e exercícios para a sala de aula. Caxias do Sul, RS:Educs, 2017. Disponível em < https://www.uces.br/site/midia/arquivos/ebook-ensino-ciencias_2.pdf>.

¹³ ROSSI-RODRIGUES, B. C.; GALEMBECK, E. (Orgs). **Biologia: aulas práticas.** Campinas, SP: Editora Eduardo Galembeck, 2012. Disponível em < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=51849>> ¹⁴DORNELES, P. F.; HUNSCHE, S. (Orgs). **Práticas educativas no ensino de Ciências desenvolvidas no PIBID da UNIPAMPA.** São Leopoldo: Oikos, 2018. Disponível em < <http://oikoseditora.com.br/files/Pr%C3%A1ticas%20educativas%20no%20ensino%20de%20Ci%C3%A2ncias%20-%20E-book%205.pdf>> ¹⁵ https://www.youtube.com/user/univesptvhttps://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430784?fbclid=IwAR0SDmJ3OI8VH9R6fKdB9d_6ECg6qPoYeEmMG96pZ8-a76dACREpnAXt9V0>



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Trabalhar por meio de Projetos é exatamente o oposto, pois nele, o ensino-aprendizagem se realiza mediante um percurso que nunca é fixo, ordenado. O ato de projetar requer abertura para o desconhecido, para o não-determinado e flexibilidade para reformular as metas e os percursos à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas.

Assim, o tratamento dado ao sentido de projetos no processo educativo, segundo Behrens (2006, p. 33) “aparece com o sentido de proposição de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e problematizadora”. Segundo essa direção, os projetos devem promover condições para que a atividade reflexiva e a atitude crítica frente às situações vivenciadas pelos educandos sejam exercitadas, relacionando-se com as diferentes áreas do saber e com o contexto do aluno.

A Pedagogia de Projetos enquanto uma alternativa didática para o ensino-aprendizagem pretende contemplar nesta investigação os processos de reflexão e pesquisa no cotidiano escolar ao trabalhar com o Ensino de Ciências, pois de acordo com Nogueira (2003, p.93):

Diferente dos cansativos e anacrônicos trabalhos de casa e das pesquisas que se transformam no máximo em ‘bons’ exercícios de caligrafia, já que elas refletem apenas a cópia de centenas de enfadonhas palavras de um livro, os projetos ampliam em muito as possibilidades de trabalhar com os conteúdos, indo além da forma conceitual e articulando diferentes áreas do conhecimento.

Por meio da Pedagogia de Projetos é possível proporcionar um ensino e aprendizagem na perspectiva interdisciplinar, abordando diversas disciplinas e áreas, trazendo o contexto local.

2.7. Contextualização e temas geradores

Para fazer contextualização, é necessário conhecer a realidade na qual o professor



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

deseja imergir, sem essa ação não é possível promover a contextualização de saberes no ensino de ciências da natureza. É um processo complexo, que depende de trocas entre os envolvidos. De acordo com Bachelard (2004, p. 148), o conhecimento, assim como demais produções humanas, atende a lógica do “nada ocorre por si mesmo. Nada é dado. Tudo é construído”. No entanto, a contextualização encontra alguns obstáculos, com a questão de os conhecimentos encontram-se cerceados em disciplinas ou grades curriculares e o ensino os distribui de forma asséptica, homogênea, sem considerar as diferenças socioculturais, temos também a questão de o professor, como figura central da aprendizagem, com poucos recursos, seja em sua formação inicial, continuada e meios de desenvolver projetos inovadores, por fim, temos a cultura da escola é sistematizada, organizada e distribuída, mas nem todas as expressões culturais passam por esse caminho e/ou são acolhidas no espaço escolar (VEIGA- NETO, 2002; 2003, RODRIGUES; KRUGER; SOARES, 2010, FLORENTINO; RODRIGUES, 2015).

De acordo com Snyders (1988) a cultura do aluno e cultura elaborada (das ciências da natureza) precisam se interagir, ele defende o diálogo de saberes no cotidiano escolar, contrapondo à massificação do ensino pertencente apenas a uma cultura elitizada.

É importante pensar na “participação esclarecida dos seus cidadãos” na sociedade, tendo em vista que “a essência do conhecimento científico é a capacidade de examinar problemas de diferentes perspectivas e procurar explicações para diferentes fenômenos com um sentido de análise crítica” (CACHAPUZ, 2012, p. 13).

Chassot (2016) diz que essa capacidade de examinar a realidade só poderá ser alcançada se os educandos se sentirem prontos para participar de processos inovadores, ao contrário de apenas de se ocupar em decorar conceitos científicos desconexos de sentidos mais amplos, incluindo as rápidas mudanças tecnológicas do atual século. Para isso, os docentes devem sair da tradicional cultura curricular para uma cultura temática de ensino em prol de uma maior mobilização na direção do aprendizado. Ou seja,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Reconhecer o aluno como foco da aprendizagem significa considerar que os professores têm papel importante de auxílio em seu processo de aprendizagem, mas, sobretudo, perceber que, para de fato poderem exercer esse papel é preciso pensar sobre quem é esse aluno (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2018, p. 97).

Paulo Freire (1979; 1996; 2009), cujas ações são essencialmente dialógicas, é pontual em compreender o processo educativo como uma atividade cultural, histórica, centralizada no indivíduo, impregnada de sentidos e heterogênea. Ele sugere a interação de culturas e não um rompimento ou transição entre saberes chamados de comuns e saberes elaborados. Para o autor, como ação política, a educação não fica ausente dos movimentos sociais, assim como as Ciências, é essencial para o desenvolvimento pleno dos cidadãos autônomos.

Contribuindo para a contextualização, temos os temas geradores propostos por Paulo Freire, segundo o autor (1979), trabalhar com temas geradores é preciso, em um primeiro momento procurar compreender e conhecer como os estudantes entendem o objeto de estudo, estimulando a fala, o debate, o retorno às memórias, vivências e experiências. Os sujeitos são incentivados a se conectar com o mundo fora do ambiente escolar. Em segundo, existe a comunicação entre os signos culturais, do professor, do estudante e do objeto em questão. No terceiro momento, serão buscadas as produções de sentidos em torno do objeto/tema. A introdução de temas geradores no ensino problematiza a realidade, uma ação importante porque:

enquanto na concepção 'bancária' (...) o educador vai 'enchendo' os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (Freire, 2009, p. 75).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Transportando os temas geradores para o ensino de Ciências da Natureza, o professor oportuniza ao estudante momentos para realizar a ação e não apenas receber a ação educativa, fazendo com que eles saiam da sua zona de conforto. Estimula-o a participar da aprendizagem, que deixa de ser meramente nominal, como aponta Krasilchik (2008), para compreender a dimensão multicultural do conhecimento.

Uma obra que pode contribuir para o trabalho da contextualização no ensino de ciências da natureza é “Biologia no cotidiano doméstico: abordagens voltadas à educação Básica”¹⁶ e no site do Programa de Pós-graduação em ensino de ciências e matemática da Universidade Federal de Mato Grosso, na aba “Produtos Educacionais”¹⁷.

¹⁶ HARDOIM, E. L.; CASTRO, E. B.; FERREIRA, L. A. D.; MIYAZAKI, R. D.; FERREIRA, M. S. F. D. **Biologia no cotidiano doméstico**: abordagens voltadas à educação básica. Editora: Carlini & Caniato, 2010. A obra pode ser adquirida em < <https://carliniecaniatoeditorial.wordpress.com/2010/09/15/biologia-no-cotidiano-domestico-abordagens-voltadas-a-educacao-basica/>>

¹⁷ <http://fisica.ufmt.br/pgecn/index.php/dissertacoes-e-produtos-educacionais/banco-de-produtos-educacionais>



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REFERÊNCIAS

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2001. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/epec/v3n2/1983-2117-epec-3-02-00122.pdf>> acessado em 10 de maio de 2020.

BACHELARD, G. Ensaio sobre o conhecimento aproximado. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BARBOSA, F.H.F.; BARBOSA, L.P.J.; Alternativas metodológicas em Microbiologia: viabilizando atividades práticas. Revista de Biologia e Ciência da Terra, v. 10, nº 2, 2010. Disponível em <http://joaootavio.com.br/bioterra/workspace/uploads/artigos/artigo_15_v10_n2-51562daa0b616.pdf> acessado em 11 de maio de 2020.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

BRANDI, A. T. E.; GURGEL, C. M. A. A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. Ciência & Educação, Brasília, v. 8, n. 1, p.113-125, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132002000100009> acessado em 11 de maio de 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002.

CACHAPUZ, A. F. Do ensino das ciências: seis ideias que aprendi. In: CARVALHO, A. M. P.; CACHAPUZ, A. F.; GIL-PÉREZ, D. (Orgs.). O ensino das ciências como compromisso



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

científico e social. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, A. M. P.; et al. Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione. 1998.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 7ª ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

COIMBRA, J. A. A. Considerações sobre a interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR, A. et al.(Org.) Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais. São Paulo: Ed. Signus, 2000.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FLORENTINO, J. A.; RODRIGUES L. P. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade na educação: desafios à formação docente. Educação por escrito, v. 6, nº 1, p. 54-67, 2015. Disponível em <
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/17410>> acessado em 10 de maio de 2020.

FOUREZ, G. Crise no Ensino de Ciências? Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v.8, n.2, 2003. Disponível em <
<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/542/337>> Acessado em 11 de maio de 2020.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996. FREIRE, P.

Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HODSON, D. Hacia um Enfoque más Crítico del Trabajo de Laboratorio. Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, v. 12, n.3, p. 299-313. 1994. Disponível em <
<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21370>> acessado em 10 de maio de 2020.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

KRASILCHIK, M. Prática de ensino de Biologia. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

LIMA, M. E. C. de C.; MAUÉS, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, v.8, n.2, dez. 2006. Disponível em < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172006000200184&script=sci_abstract&tlng=pt> acessado em 10 de maio de 2020.

LONGHINI, M. D. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. Investigações em Ensino de Ciências, v. 13, n. 2, p.241-253, 2008. Disponível em < <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/441/259>> acessado em 10 de maio de 2020.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, nº 1, 2001. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/epec/v3n1/1983-2117-epec-3-01-00045.pdf>> acessado em 11 de maio de 2020.

MARTINS, I. P.; PAIXÃO, M. de F. Perspectivas atuais ciência-tecnologia-sociedade no ensino e na investigação em educação em ciência. In: SANTOS, W. L. P. dos; AULER, D. (Orgs.). CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Ensino Fundamental Anos Finais. Cuiabá, 2018.

NOGUEIRA, N. R. Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2003.

PORTO, C. M. P. M. B. D. S. M. A evolução do pensamento cosmológico e o nascimento da ciência moderna. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 30, n. 2008, p. 4601–4609, 2008. Disponível em < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-47442008000400015&script=sci_abstract&tlng=pt> acessado em 10 de maio de 2020.

RAMOS, L. B. da C.; ROSA, P. R. da S. O ensino de ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Investigações em Ensino de Ciências, v.13, n.3, p.299-



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

331, 2008. Disponível em <
<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/444>> acessado em 11 de maio de 2020.

RODRIGUES, C. G.; KRUGER, V.; SOARES, A. C. Uma hipótese curricular para a formação continuada de professores de Ciências e de Matemática. *Ciência e Educação*, v. 16, nº 2, p. 415-426, 2010. Disponível em <
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132010000200010&script=sci_abstract&lng=pt> acessado em 10 de maio de 2020.

ROSA, C. W.; PEREZ, C. A. S.; DRUM, C. Ensino de física nas séries iniciais: concepções da prática docente. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 12, n. 3, p.357-368, 2007. Disponível em <
<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/465/269>> acessado em 10 de maio de 2020.

SANTOS, W. L. P. dos. Significados da educação científica com enfoque CTS. In: SANTOS, W. L. P. dos; AULER, D. (Orgs.). *CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008. Disponível em <
<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/445/263>> acessado em 11 de maio de 2020.

SNYDERS, G. A alegria na escola. São Paulo: Manole, 1988.

UNESCO BRASIL. Ensino de Ciências: o futuro em risco. 2005. Disponível em
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139948por.pdf> Acessado em 11 de maio de 2020.

VEIGA-NETO, A. Cultura e currículo. *Contrapontos*, Itajaí, v. 2, nº 4, jan./abr. 2002.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3. A área de ciências da natureza*

O estado de Mato Grosso caracteriza-se por sua grande extensão territorial de 903.202 km² (novecentos e três mil e duzentos e dois quilômetros quadrados) aproximadamente, possuindo fisionomicamente três biomas distintos: o Pantanal, o Cerrado e a Amazônia, (IBGE, 2018). Esses ambientes possibilitam ter uma ampla riqueza no que se refere a biodiversidade da fauna e flora. Porém, esses recursos naturais vêm, ao longo das últimas décadas, sofrendo transformações impactantes devido a ação antrópica, sobretudo relacionadas ao setor produtivoprimário.

Além disso, a herança da miscigenação²⁴ entre índios, negros e brancos, que aqui vivem, representam a cultura, a essência, a história e a tradição do povo mato-grossense. Ressalta-se, também, a contribuição sociocultural oriunda dos migrantes de outros estados cujas manifestações culturais se fundem, constituindo a heterogeneidade peculiar do estado. Considerando essa dinâmica de ocupação dos espaços, faz-se necessária a preparação de indivíduos que consigam fazer leitura de mundo de forma sensível ao ambiente, sobretudo preocupados com as questões éticas da sustentabilidade e da inclusão.

Dessa forma, a área de Ciências da Natureza contribui, sobremaneira, na formação de cidadãos, desde que o processo de escolarização possibilite conhecimentos científicos, para que sejam capazes de propor e buscar alternativas sustentáveis com responsabilidade social e ambiental.

Assim, esse documento de referência curricular traz, no seu bojo, premissas da alfabetização e letramento científico em ciências que coadunam com o contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso é apresentado no texto da seguinte forma: inicia, caracterizando a área de Ciências; a seguir, apresenta um breve histórico da ciência moderna e do método científico; traz alguns marcos legais do ensino de ciências no Brasil; demonstra uma contextualização histórica de Leis, Decretos, Parâmetros, e proposições do ensino de Ciências no âmbito federal e estadual; aponta as contribuições



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

desse elemento curricular na formação humana integral, buscando a compreensão e representação da educação científica, suas transformações e seus reflexos sociais e ambientais; traz as Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental, assim como as Unidades Temáticas, Habilidades e Objetos de Conhecimento, proposta em conformidade com a BNCC e inserções de de habilidades regionais; aponta algumas possibilidades metodológicas; tece considerações

²⁴ <http://www.tiposmatogrossenses.com.br/> - Evento que congratulou e homenageou as representações dessamiscigenação cultural.

25. Texto extraído do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT, 2018). acerca da avaliação e, por fim, faz algumas considerações, vislumbrando um ensino baseado na construção de processos educativos que visam à formação integral do estudante e a uma sociedade mais justa, solidária, democrática e inclusiva.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3.1. Componente Curricular Ciências da Natureza – Ensino Fundamental – Anos Finais

O processo de ensino de Ciências no espaço/tempo escola tem tradição de assumir o discurso científico, envolvendo conhecimentos relacionados com o ensino de Física, Química e Biologia, como uma possibilidade adequada para descrever e compreender a realidade e a interação com a natureza, sobretudo, quando trata dos meios de produção, consumo de energia, resíduos resultantes da produção industrial e suas consequências para a humanidade devido à utilização/esgotamento dos recursos naturais do planeta e as alternativas sustentáveis para solucionar esses problemas.

Nesse sentido, raramente abre-se a possibilidade para interação dialógica com outras práticas de ensino-aprendizagem, como a linguagem cotidiana dos estudantes, produzida no contexto de diferentes grupos sociais e culturais.

É interessante a gestão escolar promover uma reflexão com os pares acerca dos assuntos que os estudantes se interessam em ler e escrever na área de Ciências da Natureza, já que esse elemento curricular não dialoga com práticas discursivas fora do seu âmbito, sobretudo a respeito dos conceitos que nascem no cotidiano (senso comum) e são apropriados pelo meio científico, e acabam se tornando científicos ao romperem com esse cotidiano, com esse senso comum, já que o simples fato de se dizer que algo tem comprovação científica dá credibilidade à informação.

Para entender e explicar os fenômenos da natureza, são criados conceitos. De acordo com Santos (2002), deve-se produzir uma ruptura epistemológica inversa à que ocorrera na ciência moderna, ou seja, em vez de se afastar do senso comum para atingir um nível qualitativo para a pesquisa científica, e/ou enfatizar a alfabetização²⁵ e o letramento científico, deve-se aproximar o conhecimento científico do senso comum.

Nesse sentido, a Área de Ciências da Natureza tem como característica possibilitar a percepção do processo de transformação da natureza e suas relações, favorecendo as



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

interações entre as partes e o todo, as entidades multidimensionais e os problemas essenciais. Sob esse prisma, o estudante avança no processo de alfabetização científica, maximizando e consolidando os conhecimentos de ensino de ciências sobre as relações de interdependência entre ser humano, natureza, transformações socioambientais e sustentabilidade.

3.2. Componente Curricular Ciências

A palavra Ciência, em sua etimologia, vem da palavra latina *scientia*, que significa conhecimento rigoroso e racional de qualquer assunto; corpo de conhecimento, sobre um determinado tema, obtido mediante um método próprio; domínio organizado do saber.

Dessa forma, a Ciência Moderna, baseada no método científico, teve origem no final do século XVI e início do XVII, afirmando-se como modelo de produção científica que persiste até hoje no meio acadêmico. Ela foi fundamental para o progresso da humanidade ao longo do tempo, consolidando o conhecimento científico como um dos mais importantes para a evolução e progresso das sociedades, desmistificando antigas ideias, refutando algumas ou até as confirmando.

Portanto, o ensino desse componente curricular deverá ter como ponto de partida a concepção de que a Ciência, além de ser um modo de pensar, de chegar a conclusões coerentes a partir de proposições, de questionar preconceitos e hipóteses e de propor novas ideias a partir do que já existe, que em muitos casos foi necessário desconstruir uma dada teoria, é também uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, ambiental, socioeconômico, histórico e político.

²⁵ Alfabetização científica é entendida aqui, conforme as Orientações Curriculares de Mato Grosso, como capacidade do estudante para ler, compreender e expressar opinião crítica sobre assuntos que envolvam a Ciência e suas interações. O Letramento científico, independente do processo de escrita, colabora para esse processo.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Para tanto, o desenvolvimento de atividades pedagógicas significativas no âmbito escolar deve reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, enquanto construção do saber científico.

Nesse contexto, como afirma Chassot (2015), há necessidade do resgate dos saberes **primevos** (saber popular, primeiro) em risco de extinção, geralmente desvalorizados pela escola que, ao dialogar com saberes acadêmicos, podem transformar-se em saberes escolares e, então, promover sua inserção no currículo, promovendo a concretização de uma alfabetização científica mais densa.

E esses saberes desenvolvidos pelos estudantes, independentemente do ensino escolar, são muitas vezes conflitantes com os conhecimentos científicos, porém não devem ser ignorados e cabe à escola construir e/ou desconstruir tais saberes, a fim de possibilitar ao estudante avanços no processo cognitivo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, as aulas de Ciências propõem que a construção do conhecimento seja pautada na discussão, no diálogo, na interação por meio da linguagem, como facilitadora de ensino-aprendizagem, que possibilite o desenvolvimento cognitivo e na participação ativa dos estudantes, deixando para trás, assim, a concepção pedagógica da Escola Tradicional, a qual concebia o professor como o detentor de todo o saber (KRASILCHIK, 2008).

O ensino de Ciências, até pouco tempo, teve por finalidade principal motivar e auxiliar estudantes na compreensão de fatos e conceitos científicos, facilitando o empoderamento desse conhecimento, assim como afirma Krasilchik (1987), *apud* Nascimento (2010), o aprender- fazendo em ciências deve ser desenvolvido segundo uma racionalidade derivada da atividade científica e contribui para a formação de futuros cientistas.

Os estudos de Pavão (2008) mostram que produzir ciência na escola não se trata de desenvolver uma nova lei ou escrever uma nova teoria ou ainda testar novas fórmulas, mas, primordialmente, utilizar os procedimentos do método científico, como observar, formular hipóteses, experimentar, registrar, analisar, criar e ter a possibilidade de transmutar o mundo.

Além disso, a prática da ciência na escola configura um importante criador de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

elementos para a cidadania, possui relevante valor social, trazendo implicações favoráveis nas ações cotidianas dos estudantes.

A prática educacional vivenciada, atualmente, muitas vezes tem gerado apatia nos estudantes, diante de métodos e técnicas com visões convencionais, aplicados pelos professores. O efeito dessa ação, segundo Rosa (2010), pode trazer imperfeições, comprometendo o principal propósito da escola que é dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. E, fazendo referência às aulas de Ciências no ensino fundamental, preconiza-se a necessidade de alternativas metodológicas que possibilitem encantamento e aprimorem a articulação entre a teoria e a prática, incentivando e possibilitando o interesse pela pesquisa, a partir da observação do mundo real.

Nos tempos atuais, acomete aos professores, a exigência de tornarem formadores e não meros informadores, que o ensino de ciências se consolide na construção de uma alfabetização científica, respaldada na seleção do que ensinar. É preciso definir um documento de referência curricular, voltado para as múltiplas dimensões de saberes, possibilitando uma contextualização com aspectos sociais, éticos, políticos, filosóficos, históricos e econômicos, fugindo do ensino que reproduz apenas uma concepção de Ciência pura e neutra, como preconiza Chassot (2014). Desse modo, a sala de aula precisa ser, à medida do possível, um ambiente fascinante,

os professores devem oferecer diferentes técnicas alternativas ou não para a construção de conhecimento. Ele é o agente motivador desse processo de aprendizagem, possibilitando aos estudantes momentos de aquisição de saberes no universo das ciências.

Ainda fazendo referência a Chassot (2014) sobre as reflexões nas ações docentes, mesmo que seja apenas um sonho, muito bom para ser sonhado, é preciso deixar de fazer um ensino asséptico, e, sim, vinculá-lo cada vez mais com a realidade dos estudantes; esforçar para migrar do abstrato para uma realidade mais concreta, mostrando um mundo mais real numa linguagem mais inteligível; aprender a ser menos dogmático para conseguir trabalhar com incertezas, não se considerando apenas o produto, mas também o processo.

Dessa forma, há necessidade de inovações metodológicas no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista a diversidade de estudantes presente nas salas de aula. O



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

uso de práticas que podem ser realizadas em laboratório ou em outro espaço do ambiente escolar torna-se uma alternativa dinâmica e surpreendente que proporciona uma maior interação entre estudantes e professores, despertando o interesse através da relação da riqueza biológica, vivenciada no cotidiano, com o conhecimento científico. “Assim, a escola, muito mais que ser vista como reprodutora do conhecimento, deve ser pensada nas suas amplas possibilidades de fazer uma educação crítica. Essa é a nossa responsabilidade como professores e professoras.” (CHASSOT, 2014).

Logo, faz-se necessário que a unidade escolar tenha uma proposta de ensino-aprendizagem que possibilite ao estudante uma visão investigativa e científica, através da pesquisa, proporcionando atitudes de melhoria das relações socioambientais, mas que, sobretudo, tenham olhar voltado para ações de sustentabilidade associadas com a vanguarda do conhecimento.

3.2.1. Marcos Legais do Ensino de Ciências no Brasil

O histórico do Ensino de Ciências no Brasil, ao longo dos anos, sofreu alterações, a fim de se adequar às tendências metodológicas significativas pelas quais a educação, num contexto mais amplo, passou. Abaixo, um breve histórico de Leis, Decretos, Parâmetros, e proposições do ensino de Ciências nos âmbitos federal e estadual, que tratam Ciências como elemento curricular.

A Constituição de 1937 foi a primeira a entender Ciências como uma disciplina escolar.

Reservou o Artigo 128 para determinar que

A arte, a ciência e o seu ensino são livres a iniciativa individual e a associação ou pessoas coletivas, públicas e particulares. É dever do Estado contribuir, direta ou indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Em 1942, o Decreto de Lei N. 4.244, de 9 de abril, em seu Art.11, ofertava a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

disciplina de ciências naturais na terceira e quarta série, no curso ginásial, que tinha a duração de quatro anos.

Em 1965, o MEC criou Centros de Ciências em Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Esses centros objetivavam o incentivo à pesquisa, à observação e a desenvolvimento científico.

A Lei de 1968, nº 5.540/68, reestruturou o ensino universitário, criou a estrutura departamental e possibilitou a criação dos institutos, que passaram a responsabilizar-se pela formação de professores de ciências, ficando a formação pedagógica sob a responsabilidade das faculdades de educação.

O Decreto nº 64.058, de 3 de fevereiro de 1969, instituiu a Feira Nacional de Ciências “no sentido de enfatizar o ensino da tecnologia e das ciências, conforme as necessidades do País, em desenvolvimento.

A Lei 5.692 de 1971 instituiu que a disciplina de Ciências passaria a ser contemplada como componente curricular obrigatório no Brasil, em todos os anos do Ensino Fundamental.

A Constituição de 1988, no Art. 218, diz que “O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação”. (EC no 85/2015). E ainda:

§ 1º A pesquisa científica básica e tecnológica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso da ciência, tecnologia e inovação.

§ 2º A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§ 3º O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa, tecnologia e inovação, inclusive por meio do apoio às atividades de extensão tecnológica, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Art. 32, menciona que “II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

dos valores em que se fundamenta a sociedade.”

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 afirmam que os objetivos de Ciências Naturais no ensino fundamental são concebidos, para que o estudante desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 apontam os componentes curriculares Ciências da Natureza e suas Tecnologias em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

Em 2010, o estado de Mato Grosso propõe as Orientações Curriculares para a Educação Básica em âmbito estadual. Esse documento norteia as políticas educacionais, estimulando a reflexão das práticas pedagógicas nas unidades escolares.

Nesse documento, a aprendizagem em Ciências, sobretudo considerando os anos finais do Ensino Fundamental, é percebida como indissociável da aprendizagem da linguagem científica

Assim, no âmbito do 1º, 2º e 3º Ciclos de Formação Humana²⁶, é preciso que o professor crie iniciativas didático/metodológico-avaliativas, que, associadas a apropriação e ampliação das capacidades de leitura, escrita e raciocínio lógico dos estudantes, contribuam no processo de alfabetizar letrando cientificamente. Portanto, durante esse percurso ocorrerá uma transformação das concepções espontâneas em conhecimento científico- apresentando as contradições, inconsistências internas e lacunas que existem nas concepções espontâneas. (MATO GROSSO, 2010, p. 07).

Nesse sentido, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no art. 6º, parágrafo único, diz que “as propostas pedagógicas e os currículos devem considerar as múltiplas dimensões do estudante, visando ao seu pleno desenvolvimento”[...]. Nessa perspectiva,

a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. (BNCC, 2017, p.317).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A metodologia empregada durante o fazer pedagógico deve favorecer o desenvolvimento das habilidades, mobilizando os múltiplos saberes para a formação integral dos estudantes.

3.2.2. Contribuição de Ciências para o Desenvolvimento Integral

Os conceitos e procedimentos da área de Ciências da Natureza colaboram para a compreensão do mundo e suas transformações, porque contribuem para o entendimento e o questionamento dos diferentes modos de intervenção e para o reconhecimento do ser humano como parte integrante do Universo.

Nessa perspectiva, Sasseron (2011) traz que, devido à pluralidade semântica, encontra-se hoje em dia, na literatura nacional sobre ensino de Ciências, autores que utilizam a expressão “Letramento Científico” (Mamede e Zimmermann, 2007, Santos e Mortimer, 2001).

Outros pesquisadores adotam o termo “Alfabetização Científica” (Brandi e Gurgel, 2002, Auler e Delizoicov, 2001, Lorenzetti e Delizoicov, 2001, Chassot, 2000) e também aqueles que usam a expressão “Enculturação Científica” (Carvalho e Tinoco, 2006, Mortimer e Machado, 1996) para designarem o objetivo desse ensino de Ciências que almeja a formação cidadã dos estudantes para o domínio e uso dos conhecimentos científicos e seus desdobramentos nas mais diferentes esferas de sua vida.

²⁶ Organização Curricular para o Ensino Fundamental na Rede Estadual Mato-grossense desde 2000.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Portanto, percebe-se que alguns pesquisadores que usam um termo ou outro partilham das mesmas premissas no ensino de Ciências, ou seja, os motivos que guiam o planejamento desse ensino para a construção de benefícios práticos para as pessoas, a sociedade e o ambiente. Assim, a alfabetização e o letramento científico tornaram-se mais que uma necessidade,

uma exigência, pois permite ampliar a forma de ver, sentir, apreciar e fazer uso dos recursos naturais, sobretudo, que permita ao estudante identificar o alcance da aplicação científica entre jovens e adultos em seu cotidiano, de maneira consciente e sustentável, a fim de estabelecer relações de harmonia entre Ciência, Sociedade e Tecnologia.

Nessa perspectiva, uma educação inovadora em Ciências, contextualizada, que gere indagações e interesse pelas descobertas, que construa e ofereça respostas conceituais que contribuam para a melhoria da qualidade de vida, faz-se necessária. Nessa linha de raciocínio, o letramento científico é um diferencial para o entendimento da ciência e sua utilização pela sociedade em tarefas cotidianas, como, por exemplo, a leitura dos dados em uma conta de energia, compreensão de uma bula de medicamentos, leitura da conta de água e análise do

volume consumido.

Dessa maneira, torna-se latente a percepção da importância de se dar um tratamento prático aos conteúdos da disciplina de Ciências. Esse é o desafio para a prática docente, proporcionar aos estudantes a compreensão da relevância científico-tecnológica no cotidiano e no processo de entendimento dos fenômenos naturais, por meio de atividades que privilegiam vivência e reflexões das ações diárias, de forma a contextualizar os conteúdos inerentes aos eixos temáticos previstos nos PCN para o Ensino Básico (BRASIL, 1997) e às Unidades Temáticas definidas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Assim, entendendo que não é possível mudar a natureza humana pelo fato de estar em espaços culturais diversos, é necessário ajudar os estudantes a interpretar suas realidades em diferentes contextos, primando pelo respeito às diversidades, sejam elas culturais, sociais, linguísticas ou de qualquer outra ordem.

Diante desse entendimento, o ensino de Ciências, no ensino fundamental,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

representa a base para a educação científica e entendimento de mundo, com intenção, não apenas de garantir que a aprendizagem tenha significado para o estudante, mas que, além disso, contribua para sua autonomia intelectual, que implique em ações voltadas para sustentabilidade ancorada na ética, na cidadania e na democracia (BNCC, 2017).

A apresentação dos objetos de conhecimento voltados ao ensino- aprendizagem, durante o ano letivo, não devem ser ministrados somente por meio de aulas expositivas, pois nos parece um caminho mais interessante (ou, ao menos alternativo) a utilização de estratégias lúdicas que utilizam vídeos, softwares para simulação de eventos científicos, atividades extraclasse, projetos que incluam a internet das coisas, por exemplo, na busca por soluções para situações-problemas relacionadas com transporte público, demanda de energia, sustentabilidade, clima, reservas de água e consumo, produção de alimentos, saúde pública e, por fim, alternativas que privilegiem o protagonismo do estudante no ensino-aprendizagem de ciências.

A realização de atividades diferenciadas valoriza a participação ativa dos estudantes no sentido de promover a interação, por meio da linguagem, para a formação de novos conceitos prévios na estrutura cognitiva.

O desenvolvimento da mente e do corpo ocorre de maneira integrada e não dissociada do mundo que rodeia a todos, entendida nesse contexto, a vida recebe influências do meio em que as pessoas vivem, dos alimentos que ingerem e das mudanças sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e ambientais que ocorrem o tempo todo, até porque o ser humano não é estanque, seu movimento está em constante modificação, interação, evolução, integração e adaptação.

O ensino de Ciências, nessa etapa de redescoberta, deve ser o diferencial que irá gerar o desejo de conhecer e, por conseguinte, despertar a sensação de deslumbramento pela descoberta, proporcionará um ensino-aprendizagem que aponte o lado filosófico da ciência, favorecendo o letramento científico numa perspectiva mais ampla, em que o estudante aprimore a capacidade de empregar o conhecimento científico para reconhecer questões, entender e explicar fenômenos científicos, realizar conclusões baseadas na análise do agrupamento de dados coletados na pesquisa.

Nesse sentido, é inerente ao conceito de letramento científico a concepção e diferenciação das características indutoras de que a ciência é uma forma de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

conhecimento e investigação. Assim, o estudante deve ser capaz de perceber que a ciência e a tecnologia moldam o meio material, cultural e intelectual; e, por fim, sensibilizar como cidadão crítico e preocupado em compreender, analisar tomar decisões sobre as transformações ocorridas.

A formação científica acontece quando a curiosidade, a observação e a experimentação são associadas à visão de mundo, ampliando e aprofundando os conhecimentos prévios.

Os fundamentos pedagógicos da Base nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017, demonstram preocupação com o desenvolvimento global (dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica) e compromisso com a educação integral (independente da duração da jornada escolar), apontando para a construção de processos educativos sintonizados com as necessidades, possibilidades e interesse dos estudantes, sem desconsiderar, contudo, os desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens ao longo da vida.

Na BNCC, objetos de conhecimento estão a serviço das competências (cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais) que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. As competências gerais são a base para as competências das áreas que, por sua vez, ancoram as competências dos componentes curriculares. A Área de Ciências da Natureza é composta pela disciplina de Ciências que se divide em três Unidades Temáticas.

A partir das transformações da matéria/energia, da degradação ambiental e suas implicações para a manutenção da vida, aborda-se a Unidade temática **Matéria e Energia**, uma vez que esses assuntos contribuem para o entendimento da organização humana e suas relações de sustentabilidade com o meio. Essa abordagem permeia o tempo presente e o passado em diferentes contextos, além de considerar as questões éticas, valores socioambientais e ações coletivas coerentes com o bem comum.

Assim, por meio da Unidade Temática **Vida e Evolução** promove-se a ampliação do conhecimento acerca da diversidade da vida nos ambientes naturais ou transformados pelo ser humano, a compreensão da integridade do corpo através do tema alimentação,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

por exemplo, e como ela favorece ou não a saúde e as doenças, abordando o assunto com interface nos diferentes hábitos alimentares culturais, estabelecendo relações entre os processos vitais da fisiologia humana.

Por fim, por intermédio da Unidade temática **Terra e Universo** é possível explorar aspectos relacionados à manutenção da vida no planeta, processos biogeoquímicos que favorecem a perpetuação das espécies, bem como a explicação de fenômenos relacionados aos astros e à influência das várias definições que ocorreram ao longo da história por diferentes povos e culturas.

O processo de globalização conferiu novas realidades à escola e à educação, na acepção de instituição responsável pelo ensino formal, entendendo-a, não apenas como disseminadora de informações tidas como privilegiadas. Nesse contexto, não pode ser apenas transmissora de conteúdos, teorias ou conceitos científicos, deve potencializar alternativas que privilegiam o entendimento do eu, do outro e das relações destes com o universo e suas manifestações, para que o estudante tenha condições de, a partir desses pressupostos, entender o mundo natural, propondo ações que conduzam a uma qualidade de vida cada vez melhor. Para Chassot (2003), “propiciar o entendimento ou a leitura dessa linguagem é fazer alfabetização científica”.

A Internet das Coisas²⁷

Para o Ensino de Ciências da Natureza e Tecnologias sugere-se a IoT como uma ferramenta facilitadora de ensino aprendizagem, assim como mapas conceituais, as atividades lúdicas, os simuladores de ensino-aprendizagem e os kits de ensino de Ciências da Natureza.

No que se refere à evolução da Internet, conhecida como **IoT** (Internet of Things), também chamada de Internet dos objetos, é uma nova referência na história, levando em consideração o impacto que já teve na educação, proporcionando a pesquisa e a divulgação de seus resultados, contribuindo para a simulação de fenômenos e análise, enquanto divulgação do que é ciências, de acordo com sua



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

epistemologia, critérios de validação, na comunicação, nos negócios, no governo e na humanidade. E, assim, entende-se que um dos principais pontos da Internet of Things (IoT) é a ampla abertura para o uso do conceito/aplicações, quando possível. Para reforçar esse objetivo, a maior parte dos dispositivos (objetos) podem ser controlados a partir de um único smartphone ou tablete, desde que esteja, é claro, conectado em uma rede Wi-Fi ou 3G/4G. Alguns equipamentos permitem também conexão Bluetooth ou NFC. A sigla NFC significa Near Field Communication, por meio dela é possível interagir com outros equipamentos, simplesmente aproximando o celular, sem a necessidade de fios.

A Internet das Coisas é uma extensão da Internet atual, que de certa forma faz com que objetos utilizados, diariamente, tenham capacidade computacional e de comunicação, para se conectarem à Internet. Por meio de conexão com a rede mundial de computadores, será possível, em primeiro plano, controlar remotamente os objetos e, em segundo plano, permitir que os próprios objetos sejam acessados como possíveis provedores de serviços. Os objetos comuns, isto é, do cotidiano, com novas habilidades, criam um diferencial de inúmeras oportunidades no âmbito acadêmico, no industrial, no comércio, na saúde e educação, porém, estas possibilidades apresentam riscos e acarretam amplos desafios técnicos e sociais para gerenciamento de uma política global de implementação da IoT. Os objetos possuem capacidade de comunicação e processamento de dados aliados a sensores, capazes de transformar a utilidade destes objetos, ou seja, são os objetos inteligentes.

²⁷Síntese do texto disponível em:

https://www.cisco.com/c/dam/global/pt_br/assets/executives/pdf/internet_of_things_iot_ibsg_0411final.pdf



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Atualmente, não só computadores estão conectados à grande rede, há também uma significativa quantidade de equipamentos, como TVs, Laptops, automóveis, smartphones, consoles de jogos, webcams e uma ampla lista de objetos que passam a fazer parte da mesma.

O cenário é recente, a pluralidade aumenta e previsões indicam que mais de 40 bilhões de dispositivos estarão conectados até 2020 (Forbes 2014). Usando a tecnologia e os recursos funcionais desses objetos, será possível detectar seu contexto e analisar, controlá-lo, tornar possível a troca de informações uns com os outros, acessar serviços da Internet e criar a interação com pessoas. Simultaneamente, uma diversidade de novas interações e possibilidades de aplicações surgem cidades inteligentes (Smart Cities), saúde (Healthcare), casas inteligentes (Smart Home) e consideráveis desafios emergem (regulamentações, segurança, padronizações). Os objetos, quando estabelecem comunicação com outros dispositivos, caracterizam o **conceito** de estarem em rede, assim sendo, considere que a IoT representa próxima evolução da Internet, realizando um salto fantástico na capacidade de coletar, analisar e distribuir dados que podem transformar em informações, conhecimento e, nesse sentido, a escola pode realizar pesquisas a respeito do funcionamento da IoT, a respeito do funcionamento da internet das coisas em questões que envolvam a interação com energia e suas transformações, como as ondas de infravermelho são utilizadas para controle de equipamentos eletrônicos, a logística, envolvendo toda a distribuição da produção na agropecuária e outros, armazenamento, e como a IoT possibilita ações de sustentabilidade. Sugere-se que o PPP da Escola contemple Projetos que incentivam os estudantes conhecer a IoT e, posteriormente desenvolvam modelos de IoT para o dia a dia em residências, indústrias de modo geral, setor agropecuário, escola e aplicação de controle de ensino-aprendizagem.

Os Projetos possibilitam a interação, o diálogo, a vanguarda, e, além



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

disso, deve focar na ampliação de mundo mediante ensino de Ciências e sustentabilidade, por fim, refletir com os estudantes a respeito da distribuição dos recursos do mundo para aqueles que mais precisam deles e ajudar a entender o planeta para poder ser mais proativo e menos reativo.

A proposta do documento é que a escola organize grupos de estudos para ler documentos relacionados com a IoT e faça dela um instrumento com potencial facilitador de ensino- aprendizagem, motivação para ensino de Ciências, no qual a escola possa inovar as práticas de ensino, aliando com as que já utiliza.

As redes IoT, em cenários educacionais, proporcionam vantagens importantes para um desempenho aprimorado do ensino- aprendizagem aplicado nas escolas e universidades ao redor do mundo.

Assim, em primeiro lugar, redes IoT permitem que objetos (Things) ou pessoas sejam rastreadas e localizadas em suas respectivas instituições, reduzindo demanda e tempo de atividades, como a verificação da frequência escolar do estudante, a conexão entre atividades pedagógicas desenvolvidas por professores, o rastreo de objetos como data show, notebook, laptops, livros ou objetos do patrimônio institucional.

Em segundo lugar, abordando os aspectos cognitivos, é possível, com a utilização de dispositivos da neurociência, identificar cuidadosamente os aspectos afetivos do estudante, auxiliando o professor a propor intervenções pedagógicas e/ou conteúdo para um indivíduo ou para a sala como um todo.

Desse modo, é possível tornar eficiente e eficaz o monitoramento e motivação para o engajamento dos estudantes em uma dada tarefa/disciplina, permitindo que metodologias diferenciadas de ensino e aprendizado sejam aplicadas de acordo com as características destes estudantes. Por último, como ações de longo prazo, o uso de sistemas embarcados conectados na Internet propicia uma imersão sem precedentes, tornando o ambiente mais



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

interativo e adequado às necessidades modernas de aprendizado.

Aqui se apresenta, como sugestão, uma visão geral da tecnologia IoT e seus benefícios para a área de educação. Fica, como apontamento, que o principal objetivo é descrever a tecnologia e seu estado da arte, identificando quais componentes e serviços são adequados para prover um aprendizado mais efetivo.

Execução de Projetos

Uma aula com o tema referente a características da fotossíntese poderia ser dada, apresentando, além do conhecimento teórico, análise de dados reais adquiridos por sensores espalhados em uma determinada área da escola, horto florestal, mata no entorno da escola, floresta e/ou entorno da comunidade escolar. Assim, dados empíricos reforçariam os conceitos dados em sala de aula, além de possibilitar outras atividades pedagógicas como a interação entre os estudantes, a pesquisa, a facilitação do ensino aprendizagem.

Eficiência Operacional

Nesse sentido, a IoT pode ser utilizada para conservação de energia no âmbito escolar, transporte, ambiente, segurança, conservação de alimento, distribuição de alimentos, controle de frequência escolar, etc., reduzindo custos. Por exemplo, sensores, etiquetas RFID, câmeras e dispositivos conectados podem monitorar e vigiar o ambiente inteiro, notificando instantaneamente a gestão escolar, uma central de polícia ou ao departamento de segurança.

Estudantes especiais

Com relação à inclusão, a IoT pode auxiliar deficientes físicos. Por exemplo, sensores podem detectar usuários com algum tipo de deficiência e personalizar o objeto



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

de conhecimento, as ações pedagógicas, como o tamanho de fontes luminosas, volume de som, chamar o professor para auxiliá-lo, localização de deficientes físicos, entre outros. O desenvolvimento e a evolução de sistemas educacionais que utilizem a tecnologia IoT favorecerá o sistema tradicional de ensino, além de permitir que novas estratégias pedagógicas possam ser otimizadas em um ambiente de sala de aula. Dentre os inúmeros benefícios desta aplicação, destacam-se:

- Os estudantes aprenderão mais rápido;
- O processo educacional tornar-se-á mais personalizado;
- Sistemas educacionais com IoT propiciarão um forte incentivo à colaboração;
- Redes IoT permitem que os dispositivos sejam controlados eficazmente;
- Várias tarefas podem ser automatizadas, como frequência de alunos, avaliações, etc.
- Professores terão ferramentas adequadas para realizar suas aulas de forma eficiente.

3.2.3. Competências Específicas²⁸ de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental

- Compreender as ciências como empreendimento humano, reconhecendo que o conhecimento científico é provisório, cultural e histórico.
- Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas e socioambientais e do mundo do trabalho.
- Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, tecnológico e social, como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas e buscar respostas.

²⁸ Segundo a BNCC homologada em 20 de dezembro de 2017.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e da tecnologia e propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.

- Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
- Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza.
- Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

3.2.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento²⁹

6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
MATÉRIAS E ENERGIA	(EF06CI01) Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.).	Misturas homogêneas e heterogêneas.
	(EF06CI02) Identificar evidências de transformações químicas a partir do resultado de	Separação de materiais.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que	
	foram misturados (mistura de ingredientes para fazer um bolo, mistura de vinagre com bicarbonato de sódio etc.). (EF06CI03) Selecionar métodos mais adequados para a separação de diferentes sistemas heterogêneos a partir da identificação de processos de separação de materiais (como a produção de sal de cozinha, a destilação de petróleo, entre outros). (EF06CI04) Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais. (EF06CI04.1MT) Conhecer as atividades industriais e agroindustriais realizadas em Mato Grosso, sobretudo as alimentícias e as de produção de bebidas e qual o tratamento dispensado aos resíduos produzidos. (EF06CI04.2MT) Discutir o tratamento dispensado a produção de açúcar e etanol, considerando o processo de plantio da cana, processamento industrial, rejeitos de resíduos e impactos na natureza.	Materiais sintéticos. Transformação química.
VIDA E EVOLUÇÃO	(EF06CI05.1MT) Explicar a organização morfofisiológica básica das células e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos. (EF06CI06) Concluir, com base na análise de ilustrações e/ou modelos (físicos ou digitais), que os organismos são um complexo arranjo de sistemas com diferentes níveis de organização. (EF06CI07) Justificar o papel do sistema nervoso na coordenação das ações motoras e sensoriais do corpo, com base na análise de suas estruturas básicas e respectivas funções. (EF06CI08) Explicar a importância da visão (captação e interpretação das imagens) na interação do organismo com o meio e, com base no funcionamento do olho humano, selecionar lentes adequadas para a correção de diferentes defeitos da visão. (EF06CI09) Deduzir que a estrutura, a sustentação e a movimentação dos animais resultam da interação entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso.	Célula como unidade básica. Interação entre os sistemas locomotor e nervoso. Lentes corretivas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF06CI10) Explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas. (EF06CI10.1MT) Explicar o comportamento da luz nas substâncias transparentes, e como a luz pode provocar queimadas a partir de garrafas de vidro transparentes deixadas em regiões de campo aberto.	
TERRA E UNIVERSO	(EF06CI11) Identificar as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) e suas principais características. (EF06CI12) Identificar diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis a rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos. (EF06CI13) Selecionar argumentos e evidências que demonstrem a esfericidade da Terra. (EF06CI14) Inferir que as mudanças na sombra de uma vara (gnômon) ao longo do dia em diferentes períodos do ano são uma evidência dos movimentos relativos entre a Terra e o Sol, que podem ser explicados por meio dos movimentos de rotação e translação da Terra e da inclinação de seu eixo de rotação em relação ao plano de sua órbita em torno do Sol. (EF06CI14.1MT) Explorar o tamanho da sombra projetada por objetos lineares e não lineares em diferentes horários, considerando variadas as distâncias do objeto até a fonte luminosa. (EF06CI14.2MT) Conhecer o movimento de precessão da terra em relação a sua inclinação, de acordo com plano orbital no sistema solar.	Forma, estrutura e movimentos da Terra.

²⁹ Proposta da Base nacional homologada em dezembro de 2017 com inserções de habilidades pela equipe redatora de Mato Grosso.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DO CONHECIMENTO
MATÉRIA A ENERGIA	(EF07CI01) Discutir a aplicação, ao longo da história, das máquinas simples e propor soluções e invenções para a realização de tarefas mecânicas cotidianas. (EF07CI02) Diferenciar temperatura, calor e sensação térmica nas diferentes situações de equilíbrio termodinâmico cotidianas. (EF07CI03) Utilizar o conhecimento das formas de propagação do calor para justificar a utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana, explicar o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, coletor solar etc.) e/ou construir soluções tecnológicas a partir desse conhecimento. (EF07CI03.1MT) Entender como a propagação do calor (infravermelho), pode contribuir no dia a dia no acionamento dos aparelhos eletrônicos. (EF07CI04.1MT) Avaliar o papel do equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra, para o funcionamento de máquinas térmicas, desmatamento, corte raso e em outras situações cotidianas. (EF07CI04.1MT) Estabelecer comparações entre o equilíbrio termodinâmico em Mato Grosso, ao longo dos anos, relacionando-o ao desmatamento, corte raso e outros. (EF07CI05) Discutir o uso de diferentes tipos de combustível e máquinas térmicas ao longo do tempo, para avaliar avanços, questões econômicas e problemas socioambientais causados pela produção e uso desses materiais em máquinas. (EF07CI06) Discutir e avaliar mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização).	Máquinas simples. Formas de propagação do calor. Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra. História dos combustíveis e das máquinas térmicas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF07CI06.1MT) Perceber as mudanças econômicas, culturais e sociais que ocorreram no estado de Mato Grosso em decorrência do processo de ocupação/colonização. (EF07CI06.2MT) Comparar as relações estabelecidas no mundo do trabalho estabelecendo diferenças entre aquelas da agricultura de subsistência às da monocultura em larga escala. (EF07CI06.3MT) Perceber como ocorre nas máquinas térmicas a transformação de energia em calor, resultando em trabalho, na produção de energias diversas.	
VIDA E EVOLUÇÃO	(EF07CI07.1MT) Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas, ênfatizando os biomas mato-grossenses. (EF07CI08) Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc.	Diversidade de ecossistemas Fenômenos naturais e impactos ambientais Programas e indicadores de saúde pública



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF07CI08.1MT) Perceber as alterações da biodiversidade mato-grossense elencando as espécies, animais e vegetais, ameaçadas de extinção em decorrência das ações antrópicas e ocupação do solo. (EF07CI09.1MT) Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como	
	taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde, sobretudo locais. (EF07CI09.1MT) Interpretar, com base em dados estatísticos os indicadores e as condições de saúde das comunidades do campo, como os ribeirinhos, comunidades tradicionais, assentados, quilombolas e indígenas, etc. (EF07CI10) Argumentar sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças. (EF07CI10.1MT) Discutir a respeito da equidade na distribuição de vacinas entre os municípios no estado e nas diversas regiões do país. (EF07CI11) Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida. (EF07CI11.1MT) Relacionar as contribuições da internet das coisas com a vida em sociedade, as demandas de energia, controle e logística na produção agrícola (cana-de-açúcar, soja, milho, girassol, algodão, dentre outras) e desenvolvimento de cultivos.	
	(EF07CI12) Demonstrar que o ar é uma mistura de gases, identificando sua composição, e discutir fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição.	



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SO	TERRA E UNIVERSO	(EF07CI13) Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro. (EF07CI13.1MT) Discutir como ocorre o efeito estufa e as variações de temperatura em sua região, realizando diferentes registros ao longo do dia, bem como a sensação térmica associada. (EF07CI14) Justificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera, e discutir propostas individuais e coletivas para sua preservação. (EF07CI15) Interpretar fenômenos naturais (como vulcões, terremotos e tsunamis) e justificar a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil, com base no modelo das placas tectônicas. (EF07CI16) Justificar o formato das costas brasileira e africana, com base na teoria da deriva dos continentes.	Composição do ar Efeito estufa Camada de ozônio Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis) Placas tectônicas e deriva continental

8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DO CONHECIMENTO
MATERIAL A E ENERGIA	(EF08CI01.1MT) Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades, sobretudo as locais. (EF08CI01.1MT) Debater as fontes de energias sustentáveis no estado de Mato Grosso, como são exploradas e os impactos produzidos. (EF08CI02) Construir circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los a circuitos elétricos residenciais.	Fontes e tipos de energia Transformação de energia Cálculo de consumo de energia elétrica
	(EF08CI03) Classificar equipamentos elétricos residenciais (chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira etc.) de acordo com o tipo de transformação de energia (da energia elétrica para a térmica, luminosa, sonora e mecânica, por exemplo).	Circuitos elétricos Uso consciente de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF08CI03.1MT) Entender como as lâmpadas transformam energia elétrica em energia luminosa e o que é possível fazer para reduzir o consumo. (EF08CI04) Calcular o consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal. (EF08CI05) Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável. (EF08CI06) Discutir e avaliar usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola. (EF08CI06.1MT) Compreender os motivos sociopolíticos para a construção de hidrelétricas e termelétricas, em sua região, e as implicações ambientais, sociais, econômicas e culturais decorrentes do processo de implantação e funcionamento desses empreendimentos. (EF08CI06.2MT) Analisar em que períodos do ano, há maior demanda consumo de energia na região onde mora e que ações sustentáveis podem ser implementadas para reduzir a demanda.	energia elétrica
VIDA E EVOLUÇÃO	(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos. (EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso. (EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).³⁰ (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.	Mecanismos reprodutivos Sexualidade



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).	
TERRA E UNIVERSO	(EF08CI12) Justificar, por meio da construção de modelos e da observação da Lua no céu, a ocorrência das fases da Lua e dos eclipses, com base nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua. (EF08CI13) Representar os movimentos de rotação e translação da Terra e analisar o papel da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à sua órbita na ocorrência das estações do ano, com a utilização de modelos tridimensionais. (EF08CI14) Relacionar climas regionais aos padrões de circulação atmosférica e oceânica e ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra.	Sistema Sol, Terra e Lua Clima
	(EF08CI15) Identificar as principais variáveis envolvidas na previsão do tempo e simular situações nas quais elas possam ser medidas. (EF08CI16) Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana.	

³⁰ O termo Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) pode ser utilizado no lugar de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

9º ANO

UNIDAS DES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DO CONHECIMENT O
MATERIA A E ENERGIA	(EF09CI01) Investigar as mudanças de estado físico da matéria e explicar essas transformações com base no modelo de constituição submicroscópica. (EF09CI02) Comparar quantidades de reagentes e produtos envolvidos em transformações químicas, estabelecendo a proporção entre as suas massas. (EF09CI03) Identificar modelos que descrevem a estrutura da matéria (constituição do átomo e composição de moléculas simples) e reconhecer sua evolução histórica. (EF09CI04) Planejar e executar experimentos que evidenciem que todas as cores de luz podem ser formadas pela composição das três cores primárias da luz e que a cor de um objeto está relacionada também à cor da luz que o ilumina. (EF09CI05) Investigar os principais mecanismos envolvidos na transmissão e recepção de imagem e som que revolucionaram os sistemas de comunicação humana. (EF09CI05.1MT) Entender como se forma o arco-íris por meio do fenômeno da refração, diferenciando a refração da interferência, em diferentes materiais. (EF09CI05.2MT) Realizar demonstrações que possibilitem a compreensão do fenômeno da reflexão interna da luz, que ocorre na fibra óptica e sua importância para os meios de comunicação. (EF09CI05.3MT) Realizar demonstrações utilizando molas para conhecer a propagação de ondas transversais e longitudinais, bem como o tamanho do comprimento de onda a sua frequência. (EF09CI06) Classificar as radiações eletromagnéticas por suas frequências, fontes e aplicações, discutindo e avaliando as implicações de seu uso em controle remoto, telefone celular, raios-X, forno de micro-ondas, fotocélulas etc. (EF09CI07) Discutir o papel do avanço tecnológico na	Aspectos quantitativos das transformações químicas Estrutura da matéria Radiações e suas aplicações na saúde



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	aplicação das radiações na medicina diagnóstica (raios-X, ultrassom, ressonância nuclear magnética) e no tratamento de doenças (radioterapia, cirurgia ótica a laser, infravermelho, ultravioleta etc.). (EF09CI07.1MT) Conhecer as possibilidades de utilização de ondas eletromagnéticas na saúde, indústria, medicina, produção de alimentos e nos meios de comunicação.	
VIDA E EVOLUÇÃO	(EF09CI08.1MT) Associar os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes e com o patrimônio genético mato-grossense. (EF09CI09) Discutir as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação), considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos. (EF09CI10) Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e	Hereditariadade Ideias Evolucionistas Preservação da biodiversidade



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica. (EF09CI11) Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo. (EF09CI12) Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionados. (EF09CI12.1MT) Conhecer e localizar geograficamente as unidades de conservação do estado de Mato Grosso e inferir acerca da importância das leis ambientais e sua fiscalização adequada para a manutenção da biodiversidade dos parques estaduais. (EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.	
E TERRA UNIVER SO	(EF09CI14) Descrever a composição e a estrutura do Sistema Solar (Sol, planetas rochosos, planetas gigantes gasosos e corpos menores), assim como a localização do Sistema Solar na nossa Galáxia (a Via Láctea) e dela no Universo (apenas uma galáxia dentre bilhões). (EF09CI15) Relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar às necessidades de distintas culturas (agricultura, caça, mito, orientação espacial e temporal etc.). (EF09CI16) Selecionar argumentos sobre a viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra, com base nas condições necessárias à vida, nas características dos planetas e nas distâncias e nos tempos envolvidos em viagens interplanetárias e interestelares. (EF09CI17) Analisar o ciclo evolutivo do Sol (nascimento, vida e morte) baseado no conhecimento das etapas de evolução de estrelas de diferentes dimensões e os efeitos desse processo no nosso planeta.	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo Astronomia e cultura Vida humana fora da Terra Ordem de grandeza astronômica Evolução estelar



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3.2.5. Principais Alternativas Metodológicas

A metodologia tradicional, conteudista, pautada em aulas expositivas, centrada na lousa, no professor e no livro didático, que incentiva a memorização e privilegia experimentações apenas em laboratórios predominou no século 19. Ainda é bastante utilizada, porém, para muitos não é considerada a melhor metodologia para o ensino de ciências.

Para contrapor a metodologia tradicional, por volta da década de 1950, surgiu a metodologia tecnicista que via na reprodução do método científico uma alternativa mais interessante para o ensino de ciências.

Mesclando as concepções anteriores, nos anos 1970, surge a metodologia investigativa, entendendo que o estudante deve ser o centro no processo de ensino e aprendizagem. O foco dessa metodologia está na resolução de problemas a partir da observação e levantamento de hipóteses, por meio da pesquisa em diversas fontes, e registros das etapas do processo.

Seja uma ou outra metodologia eleita pelo professor como a mais adequada, ou a mescla delas, o componente curricular de ciências proporciona ao estudante o conhecimento sobre o meio em que vive. O conhecimento deve fazer parte de uma aprendizagem agradável, espontânea e prazerosa, deve partir daquilo que ele já sabe, ampliando as possibilidades de conhecimento, pois, assim, a aprendizagem ocorrerá de forma significativa. Cabe ressaltar que se aprende a partir do que já sabe, do que já tem de conhecimento cognitivo armazenado.

Os conceitos que estão na mente e que podem ser processados, os esquemas de assimilação que já se construíram, os construtos pessoais, ou seja, a estrutura cognitiva prévia é o fator isolado que mais influencia a aprendizagem significativa de novos conhecimentos. Por exemplo, para captar o significado do conceito de campo elétrico, o estudante já deve ter conhecimento de campo gravitacional, então, nesse sentido, é necessário que tenha uma ideia prévia do que é um campo de forças no contexto da Física. Para falar, para dar significado ao conceito de partícula elementar (elétrons, prótons, nêutrons, quarks, etc.) não deve ser usado o conceito prévio de partícula como



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

uma bolinha invisível, pois, de alguma forma, o estudante irá fazer uma imagem mental que, futuramente, o professor terá que desconstruir o conhecimento prévio que foi construído errado. Não se podem caracterizar partículas elementares como bolinhas. As bolinhas, nesse caso, funcionam como obstáculo epistemológico.

O professor deve possibilitar, por meio da metodologia, ações para que o estudante se envolva na atuação pedagógica, deixando de ser mero ouvinte, de ser apenas aquele que faz a cópia da lousa, que utiliza apenas o livro didático e a lousa para proporcionar ensino e aprendizagem, o professor deve buscar princípios facilitadores de ensino e aprendizagem significativos. Nesse sentido, deverá possibilitar ao estudante habilidades que auxiliarão para o cotidiano da aquisição de conhecimentos que possam gerar conhecimentos prévios. Apesar da necessidade da construção do conhecimento para um ensino eficiente, a maioria dos professores ainda utiliza única e exclusivamente da forma tradicional de ensinar, sem, contudo, se preocupar com a utilização do método científico.

De acordo com Silva e Neves (2006), apesar de muitos professores acreditarem que as atividades experimentais facilitam a aprendizagem dos alunos, estas são pouco realizadas, e não raro, a justificativa para tal prática é o mito da ausência de laboratório na escola. Os autores supracitados explicam as possíveis justificativas para este fator, quando falam da polêmica do uso de experimentos nas escolas. Para Ataíde (2010), são três os aspectos:

De **natureza filosófica** (a realização de atividades experimentais de forma livre ou sem orientação); **natureza cognitiva** (a adequação ou não das atividades experimentais às habilidades dos estudantes na escola) e **de natureza pedagógica** (o espaço físico como os laboratórios, condições dos materiais como vidrarias, reagentes e preparação de professores) (ATAÍDE, 2010).

A atualização dos conhecimentos resulta na eficácia de seu trabalho pedagógico, assim professores de ciências devem estar em constante leitura e formação, e, sobretudo, que a atividade pedagógica esteja alicerçada na indução da pesquisa e alfabetização científica. Por exemplo, a tecnologia, o problema não é o uso, mas, sim, como ela é



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

utilizada, como pode possibilitar ou assegurar facilitação de aprendizagem significativa, seja na internet das coisas e/ou no acompanhamento de sua evolução no mundo do trabalho, além do estabelecimento da interação entre a escola e a educação informal dos meios de comunicação em massa.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), para a área de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental, aponta para a ampliação progressiva da capacidade de abstração e da autonomia de ação e de pensamento. Sobre o tratamento dispensado aos estudantes, defende que nessa faixa etária “é importante motivá-los com desafios cada vez mais abrangentes, o que permite que os questionamentos apresentados a eles, assim como os que eles próprios formulam, sejam mais complexos e contextualizados”. (BRASIL, 2017, p. 295).

Nesse contexto, vale a pena ressaltar que uma das competências específicas de Ciências para o Ensino Fundamental é a de “agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões.” (BRASIL, 2017, p. 276).

As Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) concebem o estudante como responsável pela sua própria aprendizagem e o professor como mediador, como aquele que orienta e facilita esse processo. Assim, essas metodologias são as compatíveis com as determinações propostas pela BNCC, pois favorecem que o estudante participe da construção de seu conhecimento. A seguir, apontam-se algumas possibilidades de ensino a partir dessa metodologia:

- Discussões – facilitam o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico por intermédio das rodas de discussão em classe, ou propiciadas através de fóruns online.
- Estudo em grupo – a exploração do assunto, além de enriquecer a discussão, permite que as dúvidas sejam tiradas, tornando o aprendizado colaborativo.
- Experiências práticas – aliam teoria e prática.
- Ferramentas online – permitem que através do uso de blogs ou outro meio de comunicação online as discussões da sala de aula se aprofundem e se estendam para espaços diferentes da sala de aula, promovendo, inclusive, a interação de outros membros da família.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

•Aprendizagem baseada em projetos ou problemas (ABP) – em inglês, *projectbasedlearning* (PBL) – o aprendizado do estudante acontece por meio de ações colaborativas, quando, juntos, buscam a solução para algum desafio. O professor, sempre ao lado, dando feedback acerca dos erros e acertos.

Entre alguns autores há consonância de que existe uma necessidade de mudança na prática metodológica na escola (SAVIANI, 2012; MORAN, 2015, VYCKERY, 2015). Estudos realizados por Pestana (2003) apontam que há no cotidiano escolas pouco atrativas quanto ao processo de ensino-aprendizagem, são rotineiras, o processo de ensino é baseado apenas na cópia de conteúdo da lousa, realização de exercícios do livro didático, as disciplinas não possuem conexão com a vida do estudante e com demais disciplinas, a interação do estudante com as tecnologias digitais é limitada e não apresenta inovações, por fim, a construção do saber ainda é voltada a um processo de memorização, padronização e é tradicionalista (MORAN, 2015).

Como diferencial facilitador de aprendizagem significativa, é fundamental que o professor possibilite, por meio da metodologia, ações para que o estudante se envolva na ação pedagógica do ensino das ciências, a fim de promover o desenvolvimento de habilidades mais complexas, em que a simples memorização de conceitos não seja a principal forma de desenvolver habilidades cognitivas. Com esse propósito, a metodologia empregada no processo de ensino e aprendizagem deve contribuir, para que o estudante desenvolva habilidades cognitivas de observação, levantamento de dados, interpretação, análise, formulação de problema, levantamento de hipóteses e síntese. Segundo (VIELLA, 2006), dessa forma, será possível perceber nos estudantes desenvolvimento de inter-relações entre os componentes estudados.

Nesse aspecto, a metodologia pode se comparar a uma criança que aprende a andar, isto é, apresenta uma característica de ser ativa o tempo todo, até atingir o resultado esperado. Não importa a quantidade de tentativas que ela cambaleia e cai, salvo ocorra algum impedimento físico para caminhar, ela, com certeza irá conseguir, porque entende que caminhar é uma habilidade que possibilitará o desenvolvimento de novas habilidades e, desse modo, interagir no espaço/tempo. Para ela, não importa se é muito



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

difícil nem que não é boa nisso, isto é, o fracasso não é contemplado, e, assim, deve ser a metodologia proposta na trajetória de ensino- aprendizagem. Utilizar facilitadores de aprendizagem que permeiam motivação intrínseca com a autoconfiança permite que os estudantes se envolvam ativamente como aprendizes em seu espaço/tempo com novas ideias e habilidades. Existe uma relação distinta entre o desenvolvimento da linguagem e da cognição, mas é consenso de que a linguagem e o pensamento estão estreitamente ligados e, nesse sentido, a IoT possibilita que a linguagem, enquanto interação entre estudantes, se torne uma ferramenta vital para o ensino-aprendizagem de Ciências.

Em geral, as atividades lúdicas ou jogos são aquelas escolhidas e geridas pelos estudantes, e eles controlam o processo e os resultados por meio da interação, destacando a linguagem como um facilitador de ensino-aprendizagem durante a atividade pedagógica.

Ao relacionar a autonomia vivenciada durante atividades lúdicas como essencial, enquanto aprendizagem ativa, é importante que os estudantes sigam suas próprias linhas de indagação de acordo com as regras bem definidas nas atividades que por eles podem ser previamente escolhidas e até produzidas, favorecendo a qualidade da aprendizagem na sala de aula.

É importante proporcionar o estudo e elaboração de novas estratégias de ensino que possibilitem dar uma maior significação ao estudo de conceitos, mostrando os acertos e erros da ciência, e os livros didáticos que são elaborados com contextos históricos que, podem ser utilizados como uma ponte entre ciência e literatura, com potencial indutor para o letramento científico, favorecendo o debate, a interação entre os pares e a argumentação escrita e oral, desde que sejam utilizadas metodologias facilitadoras de aprendizagem significativa.

O estudo por meio de artigos mostra os problemas, dificuldades e dilemas que rodeiam o cientista na formulação de uma teoria, contribuindo com o entendimento da relação entre ciência, tecnologia e sociedade.

Pensar sobre a educação é pensar na ciência, na tecnologia, na saúde e, principalmente, na cultura, de maneira articulada. O uso de tecnologias de mídia social promete apoiar a prática pedagógica no século XXI em muitos aspectos, se for bem planejado e implementado como ferramentas inovadoras para a aprendizagem, ensino e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

avaliação (MORAN, 1998).

3.2.6. Avaliações para as Aprendizagens

Avaliar não é tarefa fácil, sobretudo quando é entendida para além da atribuição de notas. Segundo Luckesi (1986), “a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”.

Nesse sentido, o pensar e o fazer avaliativo são uma prática pedagógica que permite verificar qualitativamente e quantitativamente até que ponto se dá o grau de efetivação dos objetivos de aprendizagem através da comparação das metas com os resultados, possibilita diagnosticar as falhas e incorreções no processo de ensino e aprendizagem, além de facilitar a distribuição dos resultados escolares dos estudantes de acordo com uma escala previamente definida.

Quando a avaliação é realizada de maneira processual, considerando aspectos da avaliação formativa, há a possibilidade de a prática docente ajustar-se às necessidades discentes. Nessa modalidade avaliativa, o *feedback* é contínuo, pois acontece durante o processo de ensino e aprendizagem, caracterizando-se por possibilitar a proximidade, o conhecimento mútuo e o diálogo entre o professor e o estudante.

Para além disso, os resultados da avaliação formativa servirão de base para identificar como o processo de formação tem acontecido. As informações que essa avaliação revela, permitem o planejamento, o ajuste, o redirecionamento das práticas pedagógicas, no intuito de aprimorar futuras intervenções. Ou seja, seus resultados servem para apoiar, compreender, reforçar, facilitar, harmonizar as competências e aprendizagens, principalmente, daqueles que estão à frente do processo.

De posse dos resultados obtidos no decurso do processo, juntos, professor e estudantes, podem refletir acerca das práxis, tecer comparações com os objetivos propostos e constatar progressos e dificuldades, a fim de reorientar o trabalho para as correções que se mostrarem necessárias. Serve também para verificar até que ponto a ação pedagógica implementada durante o processo ensino-aprendizagem corresponde à



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

realidade do estudante e como a mesma consegue ser facilitadora desse processo.

Assim, a avaliação além de possibilitar um diagnóstico para o professor, pode ser ao estudante um indicativo que favoreça uma atitude de responsabilidade em relação aos estudos, pois a correção dos erros amplia, aprimora e aprofunda conhecimentos, ao passo que desenvolve habilidades, desde que o professor esteja atento e comprometido em trabalhar a questão do erro como um instrumento facilitador de ensino-aprendizagem, sendo assim, se faz necessário aplicar uma metodologia que facilite a aprendizagem de modo significativo.

Diante do exposto, avaliar é um processo que transcende aplicação de provas, atribuição de notas e classificação dos estudantes. Deveria ser entendida como uma atividade complexa cuja finalidade é a de assegurar as condições didáticas para a efetivação da aprendizagem, considerando toda as possibilidades. Ou seja, que as informações quantitativas, fornecidas pela avaliação formal, não se percam em sua subjetividade, mas sejam premissas para mediações qualitativas que auxiliam a consolidação da aprendizagem.

A avaliação não se configura apenas como um instrumento de aprovação ou reprovação dos estudantes, mas, sim, um instrumento de diagnóstico de uma situação, haja vista que desencadeia encaminhamentos adequados para prática de ensino-aprendizagem.

Alguns instrumentos avaliativos podem ser elencados, cada um deles apresenta maior ou menor eficácia a depender do que se objetiva com a avaliação, tais como provas escritas (objetivas ou subjetivas), exercícios, relatórios, realização de tarefas, respostas orais, atividades que envolvam a conversação entre os estudantes, as rodas de conversa, os games, as atividades lúdicas, os simuladores com posterior análise de resultados e devolutivas da análise.

A utilização de instrumentos avaliativos variados, à medida que o trabalho vai sendo conduzido, sucedido de análises criteriosas dos resultados, ajuda a evidenciar a concretização dos objetivos propostos.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3.2.7. Algumas Considerações

A elaboração de um documento de referência curricular constitui tarefa complexa, sobretudo, quando pensada para realidades tão distintas, como as que se tem no estado de Mato Grosso. Além das dimensões geográficas de grande abrangência, consideram-se, também, as peculiaridades das redes (municipal e estadual) e sistemas (público e privado) de Ensino.

Pensar no Ensino de Ciências voltado às exigências da sociedade contemporânea, considerando as multiplicidades culturais, linguísticas, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas e em como esses aspectos influenciam as relações humanas, torna essa tarefa ainda mais complexa.

A BNCC (2017) orienta que o trabalho na área de Ciências da Natureza mobilize saberes, ampliando a curiosidade natural que as crianças e adolescentes trazem de suas vivências e que, ao passarem pelo Ensino Fundamental, esses saberes sejam ampliados à luz dos conhecimentos científicos e tecnológicos, sempre ancorados nos princípios da ética, da democracia, da cidadania e da sustentabilidade.

Apresenta os Objetos de Conhecimento, desmistificando uma antiga prática de que a química e a física sejam apresentadas ao estudante a partir do nono ano do Ensino Fundamental. Essa desconstrução passa também por outros conteúdos que, por décadas, eram consolidados para esse ou aquele ano; percebe-se que estão distribuídos ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental, em três Unidades Temáticas.

Essas três unidades temáticas devem ser consideradas sob a perspectiva da continuidade das aprendizagens e da integração com seus objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. Portanto, é fundamental que elas não se desenvolvam isoladamente. Essa integração se evidencia quando temas importantes como a sustentabilidade socioambiental, o ambiente, a saúde e a tecnologia são desenvolvidos nas três unidades temáticas. Por exemplo, para que o estudante compreenda saúde de forma abrangente, e não relacionada apenas ao seu próprio corpo, é necessário que ele seja estimulado a pensar em saneamento básico, geração de energia, impactos ambientais, além da ideia de que medicamentos são substâncias sintéticas que atuam no funcionamento do organismo. (BNCC, 2017, p.325).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Isso muda, de certa forma, toda uma estrutura consolidada por décadas, em relação ao tratamento dispensado aos objetos de conhecimento que eram “ensinados” em Ciências. Desse modo, é imprescindível que o professor desse elemento curricular se aproprie dessa vertente, a fim de proporcionar ao estudante possibilidades de múltiplas aprendizagens. Ao desencadear o processo de ensino, deve primar por metodologias tais que fomentem e facilitem o desenvolvimento das habilidades e, para isso, deve eleger os objetos de conhecimento que melhor atendam a essa demanda, planejar suas aulas de maneira coerente, sempre registradas no documento macro da Unidade Escolar (Projeto Político Pedagógico).

As unidades temáticas estão estruturadas em um conjunto de habilidades cuja complexidade cresce progressivamente ao longo dos anos. Essas habilidades mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência. (BNCC, 2017, p.326).

Assim, o ensino de Ciências deve ser baseado na construção de processos educativos sintonizados com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, somados aos desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servirem dessas aprendizagens ao longo da vida, uma vez que o desenvolvimento das competências, elencadas na Base Nacional Comum Curricular, visa à formação integral e a uma sociedade mais justa, solidária, democrática, inclusiva, preocupada com a qualidade de vida e o bem estar comum.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REFERÊNCIAS

ATAIDE, M. C. E. S. *Experimentos que geram rejeitos químicos com metais pesados em escolas da educação básica*. 2010. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática do Centro de Ciências Exatas e da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BRASIL. Decreto Nº 4.244, de 9 de abril de 1942. *Promulga a lei orgânica do ensino secundário*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: em: 25 de maio de 2018.

_____. Decreto Nº 64.058, de 3 de fevereiro 1969. *Institui a Feira Nacional de Ciências e dá outras providências*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-64058-3-fevereiro-1969-405579-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

_____. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Versão homologada. Brasília: MEC, 2017.

CEOLIN, I.; CHASSOT, A. I.; NOGARO, A. *Ampliando a alfabetização científica por meio do diálogo entre saberes acadêmicos, escolares e primevos*. Revista Fórum identidades. Itabaina: GEPIADDE, ano 9 vol 18, maio-agosto, 2015.

CHASSOT, Attico. *Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.22, pp.89-100. ISSN 1413-2478.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100009>. Acesso em: 18 de maio 2018.

CHASSOT, A. I. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. 6. Ed. Unijuí: Editora Unijuí, 2014. 368 p.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. São Paulo Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, mar. 2000. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-83920000001001&lng=ptm> isso. Acesso em: 12 de abril 2018.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo*. Revista daAnde, São Paulo, n.10, p.47-51, 1986.

MATO GROSSO. *Orientações Curriculares: Área de Ciências da Natureza e Matemática: Educação Básica*. Secretaria de Educação de Estado de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

MORAN, José M. *Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado de comunicação pessoal, social e tecnológica*. São Paulo: Paulinas, 1998.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

_____. *Ensino híbrido na visão de José Manuel Moran*. 2015. Disponível em: <http://www.simpósiohipertexto.com.br/2015/06/26/ensino-hibrido-na-visao-de-jose-manuel-moran/>. Acesso em: 12 de abril 2018.

NASCIMENTO, F.; et al. *O ensino de ciências no Brasil: história, formação de Professores e desafios atuais*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 39, p. 225-249, set. 2010.

PAVÃO, C. A. *Ensinar Ciência Fazendo Ciências*. In: Pavão C. A.; Freitas D. (Org.). *QuantaCiência há no Ensino de Ciências*. São Carlos: EduFSCar, 2008.

PESTANA, André. *Gestão e Educação: uma empresa chamada escola*. Petrópolis: Catedral das Letras, 2003. 96p

ROSA, M. C. Relatório final – *Estudo em campo: Recurso Alternativo para conteúdo botânico no Ensino Fundamental*. 2010. Disponível em http://www.iap.pr.gov.br/arquivos/File/Pesquisa%20em%20UCs/resultados%20de%20pesquisa/Marina_Comerlatto_da_Rosa.pdf. Acesso em: 06 jun. 2015. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, M.G.L.; NEVES, L. S. *Instrumentação para o ensino de química I*. Natal: EDUFRRN, 2006.

VIELLA, M. A. L. *Das intenções aos objetivos educacionais*. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, p. 113-123, 2006.

VICKERY, Anitra. et al. *Aprendizagem Ativa: nos anos iniciais do ensino fundamental*. Porto Alegre: Penso, 2016. 252 p.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

4. Area de Matemática – Ensino Fundamental – Anos Finais

A Matemática deve ser entendida como uma construção social proveniente da história da humanidade que estabelece inúmeras relações com outras áreas de conhecimento e tem papel importante na resolução de problemas, não se estreitando somente em aplicações de fórmulas e técnicas, mas também na melhoria dos hábitos de linguagem e pensamento que proporcionam a ampliação do entendimento, interpretação e avaliação daquilo que nos rodeia. Sendo assim, a Educação Matemática no Ensino Fundamental deve contribuir na formação integral dos estudantes, tornando-os cidadãos críticos e protagonistas de sua própria aprendizagem, capazes de compreender e transformar a sua realidade, a partir da interação com

o outro e com o meio sociocultural.

Nessa perspectiva, a educação matemática deverá possibilitar aos estudantes (crianças, adolescentes, jovens e adultos) o desenvolvimento de competências que os permitam aprender a aprender, saber lidar com informações disponíveis nos diversos ambientes, respeitando as diferenças e as diversidades, atuando com responsabilidade nos mais diferentes contextos.

Neste documento, não será abordada a dimensão histórica da matemática, entretanto, sempre que o professor julgar necessário, poderá recorrer a outros documentos, inclusive ao documento Orientações Curriculares de Mato Grosso, Área de Ciências da Natureza e Matemática, ano 2010, nas páginas 119 a 127.

Para a elaboração deste documento, foram levados em consideração questionamentos que foram respondidos ao longo do texto, na perspectiva de auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular Matemática. Seguem abaixo tais questionamentos:

- Quem é o estudante que vamos receber?
- Como a matemática vai auxiliar o estudante a interpretar e analisar o mundo?
- Quais conhecimentos matemáticos o estudante deverá ter para interpretar e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

analisar o mundo?

- Como podemos facilitar a obtenção/ampliação de conhecimentos matemáticos pelo estudante?
- Como avaliar avanços e conquistas no processo de ensino-aprendizagem?
- Para conseguirmos tudo que almejamos, precisamos planejar?

4.1. Componente Curricular Matemática

4.1.1. Ensino da Matemática para os Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Antes de tratar dos aspectos inerentes à educação matemática nos anos finais do Ensino Fundamental é de grande importância que os professores conheçam o perfil dos estudantes que estão ingressando nessa fase da educação básica, com a finalidade de identificar a diversidade humana, as necessidades especiais, as competências e as fragilidades por eles trazidas e, assim, zelar pela inclusão de todos.

Nesse sentido, informações do perfil de entrada dos estudantes podem ser obtidas por meio de diagnóstico, o que subsidiará o corpo docente também no planejamento de ações para ampliar a Alfabetização Matemática e o Letramento Matemático dos estudantes.

De acordo com o documento da Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF/MEC (BRASIL, 2012), a alfabetização pode ser entendida em dois sentidos principais. Em um, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, para que o estudante se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, nesse caso pode-se dizer que o aprendizado não é suficiente. Nessa perspectiva, o estudante precisa avançar rumo a uma alfabetização, que supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas que interprete os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, dessa forma, a alfabetização tem sentido de letramento, pois envolve as vivências culturais.

Sendo assim, a Alfabetização Matemática deverá ocorrer concomitantemente com o



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Letramento Matemático, e o professor deverá zelar para que os estudantes desenvolvam ambas as capacidades. Nesse contexto, o estudante deverá aprender a ler e a escrever a linguagem matemática, contudo, entendendo o que se lê e escreve a respeito das primeiras noções de Números, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística, Álgebra e Geometria (Danyluk, 2015).

O Estudante do ensino fundamental também deverá obter/ampliar a capacidade de formular, empregar e interpretar a matemática em vários contextos, incluindo o raciocinar matematicamente e a utilização de conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas com intuito de descrever, explicar e prever fenômenos. Vale ressaltar que o letramento matemático assegura ao estudante reconhecer os conhecimentos matemáticos como fundamentais para compreensão e atuação no mundo (Pisa, 2012).

Além das informações obtidas por meio do diagnóstico, deve-se considerar que, ao iniciar os anos finais, os estudantes passam pela mudança da unidocência para pluridocência. Desta forma, no 6º ano, o estudante perceberá alterações quanto a quantidade de professores e o tempo de permanência desses em sala de aula, assim como na ampliação do número de disciplinas e, conseqüentemente, diferentes didáticas de ensino, esses aspectos podem se tornar obstáculos no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, para minimizar os possíveis problemas da transição dos estudantes, os professores devem pensar estratégias, que incluam a realidade local e de mundo no intuito de dar significado aos objetos de conhecimento.

Outro fator importante a ser considerado pelos professores é a passagem dos estudantes da fase de criança para a adolescência, e as transformações fisiológicas e psicológicas que tal fase acarreta, logo, a compreensão, atenção, paciência e orientação aos estudantes são necessárias e se tornam mais eficazes quando realizadas por uma rede de atendimento à criança e ao adolescente.

Ainda cabe ressaltar a relação entre a maturidade do estudante e seu meio, pois, segundo Piaget (1960), essa relação define os estágios de desenvolvimento das crianças e implica diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Para o mesmo autor, os



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

estudantes de 6/7 aos 11/12 anos de idade encontram-se no Estágio Operatório Concreto e, por volta dos 12 anos de idade, se inicia o Estágio Operatório Formal, no qual as crianças apresentam as características a seguir:

Estágio Operatório Concreto : São capazes de aceitar o ponto de vista do outro, levando em conta mais de uma perspectiva. Podem representar transformações, assim como situações estáticas. Têm capacidade de classificação, agrupamento, reversibilidade e conseguem realizar atividades concretas, que não exigem abstração. (COUTO, 2016,p.41)

Estágio Operatório Formal: A principal característica desse estágio é a capacidade de raciocinar com hipóteses verbais e não apenas com objetos concretos (Bandeira, 2016, p.28)

No Ensino Fundamental, os estudantes, geralmente, passam do estágio operatório concreto para o estágio das operações formais, o que define a relação entre a maturidade do estudante e seu meio e implica diretamente no processo de ensino-aprendizagem. O professor, ao observar a ampliação das capacidades dos estudantes, poderá encontrar estratégias que facilitarão o desenvolvimento das habilidades, pois o estudante no estágio operatório concreto pensava concretamente sobre cada problema, enquanto no estágio das operações formais levanta hipóteses e estabelece relações entre suas soluções.

As informações obtidas por meio de diagnósticos, assim como as inerentes à idade dos estudantes e dos possíveis impactos causados pela transição da unidoscência para a pluridoscência, subsidiarão os profissionais da educação a elaborarem o planejamento ensino de matemática.

4.1.2. Competências Específicas da Área de Matemática para o Desenvolvimento Integral

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem por objetivo definir previamente o que a sociedade considera necessário que os estudantes aprendam ao longo da educação básica, em cada uma das etapas da escolaridade, em todas as dimensões educativas que



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ocorrem no âmbito das relações sociais e que influenciam na formação humana.

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, através da articulação das áreas de conhecimento e seus Componentes, deverá buscar o alinhamento com a BNCC e, ao mesmo tempo, atender às especificidades de cada comunidade escolar, seja Indígena, Quilombola, Campo, Urbana, entre outras.

A área de Matemática, no Ensino Fundamental, conforme a BNCC, por meio das Unidades Temáticas, deve orientar e levar o aluno a realizar observações empíricas do mundo e estabelecer relações e representações da matemática, por meio de induções e conjecturas, na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento do conhecimento científico e o pensamento crítico. Para isso, a BNCC (BRASIL, 2018) propõe oito competências específicas de matemática para os estudantes do Ensino Fundamental, descritas a seguir:

4.1.2.1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.

4.1.2.2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.

4.1.2.3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

4.1.2.4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.

4.1.2.5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

4.1.2.6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e

linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas e dados).

4.1.2.7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.

4.1.2.8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles. (BRASIL, 2018, p. 261-265).

Para contemplar as oito competências específicas, a proposta pedagógica de ensino de Matemática deve assegurar a aprendizagem dos objetos de conhecimento e o desenvolvimento das habilidades aos estudantes, abordando temas contemporâneos relativos à vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal, transdisciplinar e integradora, de acordo com dada especificidade.

4.1.3. Organização das Unidades Temáticas, das Habilidades e dos Objetos de Conhecimento para os Anos Finais

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a Matemática está organizada em cinco Unidades Temáticas, denominadas de números, grandezas e medidas, probabilidade e estatística, álgebra e geometria. Essas unidades estão associadas e orientam a formulação de habilidades que serão desenvolvidas pelos estudantes ao longo do Ensino Fundamental, cabe ressaltar que cada uma delas apresenta finalidade específica e receberão diferentes ênfases nos distintos anos da escolarização.

A seguir são descritas as finalidades das Unidades Temáticas de acordo com a Base



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Nacional Comum Curricular:

A unidade temática Números tem como finalidade desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades (...). A expectativa é a de que os alunos resolvam problemas com números naturais, inteiros e racionais, envolvendo as operações fundamentais, com seus diferentes significados, e utilizando estratégias diversas, com compreensão dos processos neles envolvidos (BRASIL, 2018, p. 266-267).

A unidade temática Álgebra, por sua vez, tem como finalidade o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento – pensamento algébrico – que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos (...). Nessa fase, os alunos devem compreender os diferentes significados das variáveis numéricas em uma expressão, estabelecer uma generalização de uma propriedade, investigar a regularidade de uma sequência numérica, indicar um valor desconhecido em uma sentença algébrica e estabelecer a variação entre duas grandezas. É necessário, portanto, que os alunos estabeleçam conexões entre variável e função e entre incógnita e equação (BRASIL, 2018, p. 268-269).

A Geometria envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento (...). As ideias matemáticas fundamentais associadas a essa temática são, principalmente, construção, representação e interdependência (...). Nessa etapa, devem ser enfatizadas também as tarefas que analisam e produzem transformações e ampliações/reduções de figuras geométricas planas, identificando seus elementos variantes e invariantes, de modo a desenvolver os conceitos de congruência e semelhança (BRASIL, 2018, p. 269-270).

A unidade temática Grandezas e medidas, ao propor o estudo das medidas e das relações entre elas – ou seja, das relações métricas –, favorece a integração da Matemática a outras áreas de conhecimento, como Ciências (densidade, grandezas e escalas do Sistema Solar, energia elétrica etc.) ou Geografia (coordenadas geográficas, densidade demográfica, escalas de mapas e guias etc.). Essa unidade temática contribui ainda para a consolidação e ampliação da noção de número, a aplicação de noções geométricas e a construção do pensamento algébrico (...). A expectativa é a de que os alunos reconheçam comprimento, área, volume e abertura de ângulo como grandezas associadas a figuras geométricas e que consigam resolver problemas envolvendo essas grandezas com o uso de unidades de medida padronizadas mais usuais. Além disso,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

espera-se que estabeleçam e utilizem relações entre essas grandezas e entre elas e grandezas não geométricas, para estudar grandezas derivadas como densidade, velocidade, energia, potência, entre outras (BRASIL, 2018, p. 271).

A incerteza e o tratamento de dados são estudados **na unidade temática Probabilidade e estatística**. Ela propõe a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia. Assim, todos os cidadãos precisam desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas. Isso inclui raciocinar e utilizar conceitos, representações e índices estatísticos para descrever, explicar e prever fenômenos(...). O estudo deve ser ampliado e aprofundado, por meio de atividades nas quais os alunos façam experimentos aleatórios e simulações para confrontar os resultados obtidos com a probabilidade teórica – probabilidade frequentista. A progressão dos conhecimentos se faz pelo aprimoramento da capacidade de enumeração dos elementos do espaço amostral, que está associada, também, aos problemas de contagem (BRASIL, 2018, p. 272).

Cada Unidade Temática é estruturada por um conjunto de Habilidades e Objetos de Conhecimento, que estão articulados para possibilitar aos estudantes o desenvolvimento das competências específicas da área de Matemática e Competências Gerais da Educação Básica.

O conjunto de Habilidades e Objetos de Conhecimento devem ser explorados pelos professores e estudantes, possibilitando a esses últimos que percebam o uso da matemática nos diversos contextos socioculturais. Sendo assim, cabe ao professor zelar pela aproximação entre a matemática e a vida de cada estudante, independente da rede de ensino, valorizando a localização da unidade escolar e respeitando a diversidade humana.

As Habilidades e os Objetos de Conhecimento estão dispostos no Quadro 1, para que o professor (a) faça a leitura vertical (no mesmo ano) desses, entendendo a importância da progressão das aprendizagens e como elas se articulam para a construção do letramento matemático dos estudantes ao longo do Ensino Fundamental.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

4.1.4. Quadro 1 – Organização das Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos deConhecimento

6º ANO		7º ANO	
NÚMEROS			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF06MA01) Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, fazendo uso da reta numérica.	Sistema de numeração decimal: características, leitura, escrita e comparação de números naturais e de números racionais representados na forma decimal	(EF07MA01) Resolver e elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor e de múltiplo, podendo incluir máximo divisor comum ou mínimo múltiplo comum, por meio de estratégias diversas, sem a aplicação de algoritmos.	Múltiplos e divisores de um número natural
(EF06MA02) Reconhecer o sistema de numeração decimal, como o que prevaleceu no mundo ocidental, e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas, de modo a sistematizar suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.	Sistema de numeração decimal: características, leitura, escrita e comparação de números naturais e de números racionais representados na forma decimal	(EF07MA02) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como aqueles que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros.	Cálculo de porcentagens e de acréscimos e decréscimos simples



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

(EF06MA03) resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.	Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais Divisão euclidiana	(EF07MA03) Comparar e ordenar números inteiros em diferentes contextos, incluindo o histórico, associá-los a pontos da reta numérica e utilizá-los em situações que envolvam adição e subtração.	Números inteiros: usos, história, ordenação, associação com pontos da reta numérica e operações
(EF06MA04) construir algoritmo em linguagem natural e representá-lo por fluxograma que indique a resolução de um problema simples (por exemplo, se um número natural qualquer é par).	Fluxograma para determinar a paridade de um número natural Múltiplos e divisores de um número natural Números primos e compostos	(EF07MA04) Resolver e elaborar problemas que envolvam operações com números inteiros.	Números inteiros: usos, história, ordenação, associação com pontos da reta numérica e operações
(EF06MA05) Classificar números naturais em primos e compostos, estabelecer relações entre números, expressas pelos termos “é múltiplo de”, “é divisor de”, “é fator de”, e estabelecer, por meio de investigações,	Fluxograma para determinar a paridade de um número natural Múltiplos e divisores de um número natural Números primos e compostos	(EF07MA05) Resolver um mesmo problema utilizando diferentes algoritmos.	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador
critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 100 e 1000.			
(EF06MA06) Resolver e elaborar problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor.	Fluxograma para determinar a paridade de um número natural Múltiplos e divisores de um número natural Números primos e compostos	(EF07MA06) Reconhecer que as resoluções de um grupo de problemas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	compostos	mesmos procedimentos.	
(EF06MA07) Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações	(EF07MA07) Representar por meio de um fluxograma os passos utilizados para resolver um grupo de problemas.	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador
(EF06MA08) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica.	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações	(EF07MA08) Comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros, resultado da divisão, razão e operador.	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador
(EF06MA09) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com ou sem uso de calculadora.	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações	(EF07MA09) Utilizar, na resolução de problemas, a associação entre razão e fração, como a fração $\frac{2}{3}$ para expressar a razão de duas partes de uma grandeza para três partes da mesma ou três partes de outra grandeza.	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador
(EF06MA10) Resolver e elaborar problemas que envolvam adição ou subtração com	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e	(EF07MA10) Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos	Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

números racionais positivos na representação fracionária.	subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações	da reta numérica.	da reta numérica e operações
(EF06MA11) Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora.	Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números racionais	(EF07MA11) Compreender e utilizar a multiplicação e a divisão de números racionais, a relação entre elas e suas propriedades operatórias.	Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações
(EF06MA12) Fazer estimativas de quantidades e aproximar números para múltiplos da potência de 10 mais próxima.	Aproximação de números para múltiplos de potências de 10	(EF07MA12) Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais.	Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações
(EF06MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três”, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.	Cálculo de porcentagens por meio de estratégias diversas, sem fazer uso da “regra de três”		



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

6º ANO		7º ANO	
ÁLGEBRA			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF06MA14) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas.	Propriedades da igualdade	(EF07MA13) Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo, para expressar relação entre duas grandezas, diferenciando-a da ideia de incógnita.	Linguagem algébrica: variável e incógnita
(EF06MA15) Resolver e elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo.	Problemas que tratam da partição de um todo em duas partes desiguais, envolvendo razões entre as partes e entre uma das partes e o todo	(EF07MA14) Classificar sequências em recursivas e não recursivas, reconhecendo que o conceito de recursão está presente não apenas na matemática, mas também nas artes e na literatura.	Linguagem algébrica: variável e incógnita
		(EF07MA15) Utilizar a simbologia algébrica para expressar regularidades encontradas em sequências numéricas.	Linguagem algébrica: variável e incógnita
		(EF07MA16) Reconhecer se duas expressões algébricas obtidas para descrever a regularidade de uma mesma sequência numérica são ou não	Equivalência de expressões algébricas: identificação da regularidade de uma sequência numérica



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

		equivalentes.	
		(EF07MA17) Resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta e de proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas.	Problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais
		(EF07MA18) Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma $ax + b = c$, fazendo uso das propriedades da igualdade.	Equações polinomiais do 1º grau

6º ANO		7º ANO	
GEOMETRIA			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF06MA16) Associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano no 1º quadrante, em situações como a localização dos vértices de um polígono.	Plano cartesiano: associação dos vértices de um polígono a pares ordenados	(EF07MA19) Realizar transformações de polígonos representados no plano cartesiano, decorrentes da multiplicação das coordenadas de seus vértices por um número inteiro.	Transformações geométricas de polígonos no plano cartesiano: multiplicação das coordenadas por um número inteiro e obtenção de simétricos em relação aos eixos e à origem



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

(EF06MA17) Quantificar e estabelecer relações entre o número de vértices, faces e arestas de prismas e pirâmides, em função do seu polígono da base, para resolver problemas e desenvolver a percepção espacial.	Prismas e pirâmides: planificações e relações entre seus elementos (vértices, faces e arestas)	(EF07MA20) Reconhecer e representar, no plano cartesiano, o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem.	Transformações geométricas de polígonos no plano cartesiano: multiplicação das coordenadas por um número inteiro e obtenção de simétricos em relação aos eixos e à origem
(EF06MA18) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros.	Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos lados	(EF07MA21) Reconhecer e construir figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão, usando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica e vincular esse estudo a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros.	Simetrias de translação, rotação e reflexão
(EF06MA19) Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e dos ângulos.	Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos lados	(EF07MA22) Construir circunferências, utilizando compasso, reconhecê-las como lugar geométrico e utilizá-las para fazer composições artísticas e resolver problemas que envolvam objetos equidistantes.	A circunferência como lugar geométrico
(EF06MA20) Identificar características dos quadriláteros, classificá-los em relação a lados e ângulos e reconhecer a inclusão e intersecção de	Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos lados	(EF07MA23) Verificar relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal, com e sem uso de softwares de geometria dinâmica.	Relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

classes entre eles.			
(EF06MA21) Construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e redução, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano ou tecnologias digitais.	Construção de figuras semelhantes: ampliação e redução de figuras planas em malhas quadriculadas	(EF07MA24) Construir triângulos, usando régua e compasso, reconhecer a condição de existência do triângulo quanto à medida dos lados e verificar que a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo é 180°.	Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos
(EF06MA22) Utilizar instrumentos, como réguas e esquadros, ou softwares para representações de retas paralelas e perpendiculares e construção de quadriláteros, entre outros.	Construção de retas paralelas e perpendiculares, fazendo uso de réguas, esquadros e softwares	(EF07MA25) Reconhecer a rigidez geométrica dos triângulos e suas aplicações, como na construção de estruturas arquitetônicas (telhados, estruturas metálicas e outras) ou nas artes plásticas.	Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos
(EF06MA23) Construir algoritmo para resolver situações passo a passo (como na construção de dobraduras ou na indicação de deslocamento de um objeto no plano segundo pontos de referência e distâncias fornecidas etc.).	Construção de retas paralelas e perpendiculares, fazendo uso de réguas, esquadros e softwares	(EF07MA26) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um triângulo qualquer, conhecidas as medidas dos três lados.	Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

		(EF07MA27) Calcular medidas de ângulos internos de polígonos regulares, sem o uso de fórmulas, e estabelecer relações entre ângulos internos e externos de polígonos, preferencialmente vinculadas à construção de mosaicos e de ladrilhamentos.	Polígonos regulares: quadrado e triângulo equilátero
		(EF07MA28) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular (como quadrado e triângulo equilátero), conhecida a medida de seu lado.	Polígonos regulares: quadrado e triângulo equilátero

6º ANO		7º ANO	
GRANDEZAS E MEDIDAS			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF06MA24) Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de	Problemas sobre medidas envolvendo grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume	(EF07MA29) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de grandezas inseridos em contextos oriundos de situações cotidianas ou de outras áreas do conhecimento, reconhecendo que toda medida empírica é aproximada.	Problemas envolvendo medições



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.			
(EF06MA25) Reconhecer a abertura do ângulo como uma grandeza associada às figuras geométricas.	Ângulos: noção, usos e medida	(EF07MA30) Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida do volume de blocos retangulares, envolvendo as unidades usuais (metro cúbico, decímetro cúbico e centímetro cúbico).	Cálculo de volume de blocos retangulares, utilizando unidades de medida convencionais mais usuais
(EF06MA26) Resolver problemas que envolvam a noção de ângulo em diferentes contextos e em situações reais, como ângulo de visão.	Ângulos: noção, usos e medida	(EF07MA31) Estabelecer expressões de cálculo de área de triângulos e de quadriláteros.	Equivalência de área de figuras planas: cálculo de áreas de figuras que podem ser decompostas por outras, cujas áreas podem ser facilmente determinadas como triângulos e quadriláteros
(EF06MA27) Determinar medidas da abertura de ângulos, por meio de transferidor e/ou tecnologias digitais.	Ângulos: noção, usos e medida	(EF07MA32) Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por quadrados, retângulos e/ou triângulos, utilizando a equivalência entre áreas.	Equivalência de área de figuras planas: cálculo de áreas de figuras que podem ser decompostas por outras, cujas áreas podem ser facilmente determinadas como triângulos e quadriláteros



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

(EF06MA28) Interpretar, descrever e desenhar plantas baixas simples de residências e vistas aéreas.	Plantas baixas e vistas aéreas	(EF07MA33) Estabelecer o número π como a razão entre a medida de uma circunferência e seu diâmetro, para compreender e resolver problemas, inclusive os de natureza histórica.	Medida do comprimento da circunferência
(EF06MA29) Analisar e descrever mudanças que ocorrem no perímetro e na área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzi-rem, igualmente, as medidas de seus lados, para compreender que o perímetro é proporcional à medida do lado, o que não ocorre com a área.	Perímetro de um quadrado como grandeza proporcional à medida do lado		

6º ANO		7º ANO	
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF06MA30) Calcular a probabilidade de um evento aleatório, expressando-a por número racional (forma fracionária, decimal e percentual) e comparar esse número com a probabilidade obtida por meio de experimentos	Cálculo de probabilidade como a razão entre o número de resultados favoráveis e o total de resultados possíveis em um espaço amostral equiprovável Cálculo de probabilidade por meio de muitas repetições de um experimento (frequências de ocorrências e	(EF07MA34) Planejar e realizar experimentos aleatórios ou simulações que envolvem cálculo de probabilidades ou estimativas por meio de frequência de ocorrências.	Experimentos aleatórios: espaço amostral e estimativa de probabilidade por meio de frequência de ocorrências



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

sucessivos.	probabilidade frequentista)		
(EF06MA31) Identificar as variáveis e suas frequências e os elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas) em diferentes tipos de gráfico.	Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas	(EF07MA35) Compreender, em contextos significativos, o significado de média estatística como indicador da tendência de uma pesquisa, calcular seu valor e relacioná-lo, intuitivamente, com a amplitude do conjunto de dados.	Estatística: média e amplitude de um conjunto de dados
(EF06MA32) Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.	Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas	(EF07MA36) Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas.	Pesquisa amostral e pesquisa censitária Planejamento de pesquisa, coleta e organização dos dados, construção de tabelas e gráficos e interpretação das informações
(EF06MA33) Planejar e coletar dados de pesquisa referente a práticas sociais escolhidas pelos alunos e fazer uso de planilhas eletrônicas para registro, representação e interpretação das informações, em	Coleta de dados, organização e registro Construção de diferentes tipos de gráficos para representá-los e interpretação das informações	(EF07MA37) Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.	Gráficos de setores: interpretação, pertinência e construção para representar conjunto de dados



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

tabelas, vários tipos de gráficos e texto.			
(EF06MA34) Interpretar e desenvolver fluxogramas simples, identificando as relações entre os objetos representados (por exemplo, posição de cidades considerando as estradas que as unem, hierarquia dos funcionários de uma empresa etc.).	Diferentes tipos de representação de informações: gráficos e fluxogramas		

8º ANO		9º ANO	
NÚMEROS			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF08MA01) Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica.	Notação científica	(EF09MA01) Reconhecer que, uma vez fixada uma unidade de comprimento, existem segmentos de reta cujo comprimento não é expresso por número racional (como as medidas de diagonais de um polígono e alturas de um triângulo, quando se toma a medida de cada lado como unidade).	Necessidade dos números reais para medir qualquer segmento de reta Números irracionais: reconhecimento e localização de alguns na reta numérica



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

(EF08MA02) Resolver e elaborar problemas usando a relação entre potenciação e radiciação, para representar uma raiz como potência de expoente fracionário.	Potenciação e radiciação	(EF09MA02) Reconhecer um número irracional como um número real cuja representação decimal é infinita e não periódica, e estimar a localização de alguns deles na reta numérica.	Necessidade dos números reais para medir qualquer segmento de reta. Números irracionais: reconhecimento e localização de alguns na reta numérica
(EF08MA03) Resolver e elaborar problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo.	O princípio multiplicativo da contagem	(EF09MA03) Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes fracionários.	Potências com expoentes negativos e fracionários
(EF08MA04) Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo uso de tecnologias digitais.	Porcentagens	(EF09MA04) Resolver e elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações.	Números reais: notação científica e problemas
(EF08MA05) Reconhecer e utilizar procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica.	Dízimas periódicas: fração geratriz	(EF09MA05) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira.	Porcentagens: problemas que envolvem cálculo de percentuais sucessivos

8º ANO		9º ANO	
ÁLGEBRA			
Habilidades	Objetos de	Habilidades	Objetos de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	Conhecimento		Conhecimento
(EF08MA06) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações.	Valor numérico de expressões algébricas	(EF09MA06) Compreender as funções como relações de dependência unívoca entre duas variáveis e suas representações numérica, algébrica e gráfica e utilizar esse conceito para analisar situações que envolvam relações funcionais entre duas variáveis.	Funções: representações numérica, algébrica e gráfica
(EF08MA07) Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano.	Associação de uma equação linear de 1º grau a uma reta no plano cartesiano	(EF09MA07) Resolver problemas que envolvam a razão entre duas grandezas de espécies diferentes, como velocidade e densidade demográfica.	Razão entre grandezas de espécies diferentes
(EF08MA08) Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas e interpretá-los, utilizando, inclusive, o plano cartesiano como recurso.	Sistema de equações polinomiais de 1º grau: resolução algébrica e representação no plano cartesiano	(EF09MA08) Resolver e elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta e inversa entre duas ou mais grandezas, inclusive escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.	Grandezas diretamente proporcionais e inversamente proporcionais



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

(EF08MA09) Resolver e elaborar, com e sem uso de tecnologias, problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo $ax^2 = b$.	Equação polinomial de 2º grau do tipo $ax^2 = b$	(EF09MA09) Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau.	Expressões algébricas: fatoração e produtos notáveis Resolução de equações polinomiais do 2º grau por meio de fatorações
(EF08MA10) Identificar a regularidade de uma sequência numérica ou figural não recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números ou as figuras seguintes.	Sequências recursivas e não recursivas		
(EF08MA11) Identificar a regularidade de uma sequência numérica recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números seguintes.	Sequências recursivas e não recursivas		
(EF08MA12) Identificar a natureza da variação de duas grandezas, diretamente, inversamente proporcionais ou não proporcionais, expressando a relação existente por meio de sentença algébrica e representá-la no plano cartesiano.	Variação de grandezas: diretamente proporcionais, inversamente proporcionais ou não proporcionais		



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

(EF08MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas diretamente ou inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas.	Varição de grandezas: diretamente proporcionais, inversamente proporcionais ou não proporcionais		

8º ANO		9º ANO	
GEOMETRIA			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF08MA14) Demonstrar propriedades de quadriláteros por meio da identificação da congruência de triângulos.	Congruência de triângulos e demonstrações de propriedades de quadriláteros	(EF09MA10) Demonstrar relações simples entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal.	Demonstrações de relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal
(EF08MA15) Construir, utilizando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica, mediatriz, bissetriz, ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares.	Construções geométricas: ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares	(EF09MA11) Resolver problemas por meio do estabelecimento de relações entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência, fazendo uso, inclusive, de softwares de geometria dinâmica.	Relações entre arcos e ângulos na circunferência de um círculo
(EF08MA16) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área, a partir da medida do ângulo central e da utilização de esquadros e compasso.	Construções geométricas: ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares	(EF09MA12) Reconhecer as condições necessárias e suficientes para que dois triângulos sejam semelhantes.	Semelhança de triângulos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

(EF08MA17) Aplicar os conceitos de mediatriz e bissetriz como lugares geométricos na resolução de problemas.	Mediatriz e bissetriz como lugares geométricos: na construção de problemas	(EF09MA13) Demonstrar relações métricas do triângulo retângulo, entre elas o teorema de Pitágoras, utilizando, inclusive, a semelhança de triângulos.	Relações métricas no triângulo retângulo Teorema de Pitágoras: verificações experimentais e demonstração Retas paralelas cortadas por transversais: teoremas de proporcionalidade e verificações experimentais
(EF08MA18) Reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de softwares de geometria dinâmica.	Transformações geométricas: simetrias de translação, reflexão e rotação	(EF09MA14) Resolver e elaborar problemas de aplicação do teorema de Pitágoras ou das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes.	Relações métricas no triângulo retângulo Teorema de Pitágoras: verificações experimentais e demonstração Retas paralelas cortadas por transversais: teoremas de proporcionalidade e verificações experimentais
		(EF09MA15) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular cuja medida do lado é conhecida, utilizando régua e compasso, como também softwares.	Polígonos regulares
		(EF09MA16) Determinar o ponto médio de um segmento de reta e a distância entre dois pontos quaisquer, dadas as coordenadas desses pontos no plano cartesiano, sem o uso de fórmulas, e utilizar esse	Distância entre pontos no plano cartesiano



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

		conhecimento para calcular, por exemplo, medidas de perímetros e áreas de figuras planas construídas no plano.	
		(EF09MA17) Reconhecer vistas ortogonais de figuras espaciais e aplicar esse conhecimento para desenhar objetos em perspectiva.	Vistas ortogonais de figuras espaciais

8º ANO		9º ANO	
GRANDEZAS E MEDIDAS			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF08MA19) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos.	Área de figuras planas Área do círculo e comprimento de sua circunferência	(EF09MA18) Reconhecer e empregar unidades usadas para expressar medidas muito grandes ou muito pequenas, tais como distância entre planetas e sistemas solares, tamanho de vírus ou de células, capacidade de armazenamento de computadores, entre outros.	Unidades de medida para medir distâncias muito grandes e muito pequenas. Unidades de medida utilizadas na informática
(EF08MA20) Reconhecer a relação entre um litro e um decímetro cúbico e a relação entre litro e metro cúbico, para resolver problemas de	Volume de cilindro e Medida de capacidade	(EF09MA19) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e de cilindros retos, inclusive com uso de	Volume de prismas e cilindros



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

cálculo de capacidade de recipientes.		expressões de cálculo, em situações cotidianas.	
(EF08MA21) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de um recipiente cujo formato é o de um bloco retangular.	Volume de cilindro Medidas de capacidade		

8º ANO		9º ANO	
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF08MA22) Calcular a probabilidade de eventos, com base na construção do espaço amostral, utilizando o princípio multiplicativo, e reconhecer que a soma das probabilidades de todos os elementos do espaço amostral é igual a 1.	Princípio multiplicativo da contagem Soma das probabilidades de todos os elementos de um espaço amostral	(EF09MA20) Reconhecer, em experimentos aleatórios, eventos independentes e dependentes e calcular a probabilidade de sua ocorrência, nos dois casos.	Análise de probabilidade de eventos aleatórios: eventos dependentes e independentes
(EF08MA23) Avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa.	Gráficos de barras, colunas, linhas ou setores e seus elementos constitutivos adequação para determinado conjunto de dados	(EF09MA21) Analisar e identificar, em gráficos divulgados pela mídia, os elementos que podem induzir, às vezes propositadamente, erros de leitura, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão	Análise de gráficos divulgados pela mídia: elementos que podem induzir a erros de leitura ou de interpretação



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

		de informações importantes (fontes e datas), entre outros.	
(EF08MA24) Classificar as frequências de uma variável contínua de uma pesquisa em classes, de modo que resumam os dados de maneira adequada para a tomada de decisões.	Organização dos dados de uma variável contínua em classes	(EF09MA22) Escolher e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas), com ou sem uso de planilhas eletrônicas, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central.	Leitura, interpretação e representação de dados de pesquisa expressos em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e de setores e gráficos pictóricos
(EF08MA25) Obter os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana) com a compreensão de seus significados e relacioná-los com a dispersão de dados, indicada pela amplitude.	Medidas de tendência central e de dispersão	(EF09MA23) Planejar e executar pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunicar os resultados por meio de relatório contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas.	Planejamento e execução de pesquisa amostral e apresentação de relatório
(EF08MA26) Selecionar razões, de diferentes naturezas (física, ética ou econômica), que justificam a realização de pesquisas amostrais e não censitárias, e reconhecer que a seleção da amostra	Pesquisas censitárias ou amostrais Planejamento e execução de pesquisa amostral		



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

pode ser feita de diferentes maneiras (amostra casual simples, sistemática e estratificada).			
(EF08MA27) Planejar e executar pesquisa amostral, selecionando uma técnica de amostragem adequada, e escrever relatório que contenha os gráficos apropriados para representar os conjuntos de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central, a amplitude e as conclusões.	Pesquisas censitárias ou amostrais Planejamento e execução de pesquisa amostral		

Analisando as habilidades EF06MA16 e EF06MA21, do 6º Ano, Unidade Temática Geometria, pode inferir que, se o estudante inicialmente adquirir/ampliar a habilidade de associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano do 1º quadrante, em situações como a localização dos vértices de um polígono, então ele terá melhores condições para construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e de redução, com o uso de plano cartesiano.

No exemplo anterior foi possível fazer uma leitura vertical das Habilidades, de forma análoga, o mesmo pode ser feito com os Objetos de Conhecimento. Contudo, as dependências entre as Habilidades não se restringem dentro da Unidade Temática, ou seja, o professor ainda deverá estabelecer conexões entre Habilidades e Objetos de Conhecimento em diferentes Unidades Temáticas.

De forma complementar é apresentada no Quadro 2 a relevante dependência entre as Habilidades ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, por meio de uma leitura



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

horizontal (decorrer dos anos) dos códigos alfanuméricos (Habilidades), todavia o mesmo poderá ser realizado com os Objetos de Conhecimento.

4.1.5. Quadro 2 – Relação de Dependência entre as Habilidades

B LOCO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
	HABILIDA DES	HABILIDA DES	HABILIDA DES	HABILIDA DES
NÚMEROS				
1	(EF06MA01) (EF06MA02)	(EF07MA10)	(EF08MA05)	(EF09MA01) (EF09MA02)
2	(EF06MA03) (EF06MA04) (EF06MA05) (EF06MA06) (EF06MA07) (EF06MA08) (EF06MA09) (EF06MA10) (EF06MA11) (EF06MA12) (EF06MA13)	(EF07MA01) (EF07MA02) (EF07MA03) (EF07MA04) (EF07MA05) (EF07MA06) (EF07MA07) (EF07MA08) (EF07MA09) (EF07MA11) (EF07MA12)	(EF08MA01) (EF08MA02) (EF08MA03) (EF08MA04)	(EF09MA03) (EF09MA04) (EF09MA05)
ÁLGEBRA				
1	(EF06MA14) (EF06MA15)	(EF07MA13) (EF07MA14) (EF07MA15) (EF07MA16) (EF07MA17) (EF07MA18)	(EF08MA06) (EF08MA07) (EF08MA08) (EF08MA09) (EF08MA10) (EF08MA11) (EF08MA12) (EF08MA13)	(EF09MA06) (EF09MA07) (EF09MA08) (EF09MA09)
GEOMETRIA				
1	(EF06MA17) (EF06MA18)			



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

2	(EF06MA19)	(EF07MA24) (EF07MA25) (EF07MA26) (EF07MA27) (EF07MA28)	(EF08MA14) (EF08MA15) (EF08MA16) (EF08MA17)	(EF09MA10) (EF09MA11) (EF09MA12) (EF09MA13) (EF09MA14) (EF09MA15) (EF09MA16)
3	(EF06MA20)			
4	(EF06MA16) (EF06MA21) (EF06MA22) (EF06MA23)	(EF07MA19) (EF07MA20) (EF07MA21) (EF07MA22) (EF07MA23)	(EF08MA18)	(EF09MA17)
GRANDEZAS E MEDIDAS				
1	(EF06MA25) (EF06MA26) (EF06MA27)			
2	(EF06MA24)	(EF07MA29) (EF07MA30) (EF07MA31) (EF07MA32)	(EF08MA19) (EF08MA20) (EF08MA21)	(EF09MA18) (EF09MA19)
3	(EF06MA28) (EF06MA29)	(EF07MA33)		
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA				
1	(EF06MA30)	(EF07MA34)	(EF08MA22)	(EF09MA20)
2	(EF06MA31) (EF06MA32) (EF06MA33) (EF06MA34)	(EF07MA35) (EF07MA36) (EF07MA37)	(EF08MA23) (EF08MA24) (EF08MA25) (EF08MA26) (EF08MA27)	(EF09MA21) (EF09MA22) (EF09MA23)

No Quadro 2 estão organizados Blocos de Habilidades que apresentam uma relação de dependência relevante entre si. Quando o educador consegue observar tal dependência, possibilita ao estudante o desenvolvimento simultâneo de um conjunto de Habilidades e estabelece uma sequência mais adequada na apresentação dos Objetos de Conhecimento em sala de aula, facilitando a construção do letramento matemático. Todavia, as Habilidades organizadas em um Bloco devem, sempre que possível, se articular com outras Habilidades e Unidades Temáticas.

Através da leitura horizontal do Quadro 2 é possível observar que as Habilidades



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

estão organizadas na perspectiva de iniciar e/ou retomar um conhecimento e, posteriormente, ampliá-lo e consolidá-lo. Por exemplo, a habilidade EF07MA19 realiza o movimento de retomar as habilidades EF06MA16 e EF06MA21, buscando oportunizar aos estudantes a possibilidade de ampliá-las e consolidá-las. Essa mesma analogia poderá ser feita com os Objetos de Conhecimento.

A leitura panorâmica (vertical e horizontal) das Habilidades propostas para os anos finais do Ensino Fundamental, no Quadro 2, deverá ser realizada pelo coletivo de professores e articulada pelo coordenador pedagógico, com a finalidade de construir um planejamento que torne possível ao estudante a continuidade da alfabetização e do Letramento Matemático, assim como a obtenção das Competências Gerais da Educação Básica.

4.1.6. Metodologias de Ensino de Matemática

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso – GRUEPEM/IE/UFMT, em pesquisa sobre as concepções de ensino- aprendizagem, revelou duas perspectivas de ensino da Matemática, mais comuns no contexto escolar brasileiro, a Tradicional e a Construtivista (Couto; 2016). Sendo assim, em sala de aula, frequentemente são apresentados por meio dessas perspectivas de ensino os objetos de conhecimento de matemática aos estudantes mato-grossenses.

Todavia, salientamos a existência de várias metodologias específicas para o ensino da matemática, que tem como objetivo tornar os estudantes protagonistas no processo de aprendizagem e, consequentemente, as aulas de matemática mais interessantes. Então, cabe ao professor conhecer o Projeto Político Pedagógico da Escola e a partir desse escolher ou propor a metodologia mais adequada ao desenvolvimento do conhecimento matemático dos estudantes, respeitando o contexto social e a diversidade estudantil.

A metodologia de ensino adotada em um componente curricular pode ser considerada como o fio condutor do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

definindo a metodologia de ensino, escolhemos o caminho a ser seguido para facilitação da obtenção do conhecimento pelo estudante. Entretanto, a escolha adequada da metodologia de ensino dependerá da apropriação dos pressupostos teóricos da referida metodologia.

Nesse contexto, os professores devem atentar-se para a metodologia de ensino que adotada pela unidade escolar, evitando o uso mesclado ou convicções pessoais de metodologias, o que pode gerar incompatibilidade entre o ensinar, o aprender e o avaliar. Sendo assim, objetivando o sucesso no processo de aprendizagem da matemática, os profissionais da educação devem conhecer e definir metodologia(s) de ensino específica(s) para esse componente curricular, prezando pela clareza sobre “o que ensinar”; “quando ensinar”, “como ensinar” e o “porquê ensinar”.

A seguir são descritas três ideias de metodologias específicas de ensino da matemática, com intuito de sugerir ao professor o aprofundamento nos estudos dessas, visto que a Base Nacional Comum Curricular, ao apresentar as competências específicas da matemática, as tornam intuitivamente presentes.

4.1.7. Etnomatemática

A Etnomatemática tem como seu precursor e idealizador, no Brasil, Ubiratan D’Ambrósio. O termo Etnomatemática surgiu na década de 70, na tentativa de aproximar o ensino da matemática à realidade sociocultural dos estudantes e, ao mesmo tempo, para sanar as críticas sociais referentes ao ensino tradicional da matemática.

A seguir, são indicadas algumas características da Etnomatemática que estão em consonância com as de D’Ambrósio (2011), com a finalidade de estimular os professores no estudo sobre a referida metodologia de ensino:

- É uma subárea da História da Matemática e da Educação Matemática com intersecções com a Antropologia e as Ciências da Cognição;
- É fundamentada em pesquisa que tem por objetivo “entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- É a matemática praticada por grupos culturais;
- Valoriza os conceitos matemáticos informais construídos pelos estudantes a partir de suas experiências fora do contexto da escola;
- A matemática informalmente construída pelos estudantes deve ser o ponto de partida para o ensino formal;
- Assume diferentes dimensões – conceitual, histórica, cognitiva, cotidiana, epistemológica, política e educacional;
- Valorização e reconhecimento da matemática específica do grupo social como inicialização para ampliação da educação matemática;
- O professor deve estar preparado para reconhecer e identificar as construções conceituais desenvolvidas pelos estudantes;
- Não ocorre a separação entre o “saber e fazer” ou “teoria e prática”;
- Elimina a concepção tradicional de que todo o conhecimento matemático do estudante será adquirido na situação escolar.

A Etnomatemática não se resume ao que foi apresentado neste documento, então, antes da adoção dessa metodologia de ensino pela unidade escolar, é necessário que os professores aprofundem seus estudos sobre a referida metodologia, buscando maior embasamento teórico e diferentes visões sobre o assunto, por meio de livros como Pedagogia Etnomatemática – Reflexões e ações pedagógicas em matemática do ensino fundamental (Bandeira, 2016), assim como em documentos disponibilizados por Ubiratan D’Ambrósio, Gelsa Knijnik, entre outros.

4.1.8. Modelagem Matemática

A modelagem matemática, segundo Bassanezi (2002), pode ser definida como a arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos, analisá-los e resolvê-los, interpretando suas soluções na linguagem do mundo real. Desta forma, a modelagem matemática, além de método científico de pesquisa e estratégia de ensino, também pode ser entendida como metodologia de ensino específica da matemática.

Diferente do que muitos profissionais pensam, a modelagem matemática pode ser



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

aplicada em qualquer etapa da educação básica, não se resumindo apenas em estudos desenvolvidos em graduação e pós-graduação.

Para melhor concepção da modelagem matemática como metodologia de ensino, o professor deve compreender o processo, para isso é demonstrado um esquema simplificado, contendo as etapas da modelagem.

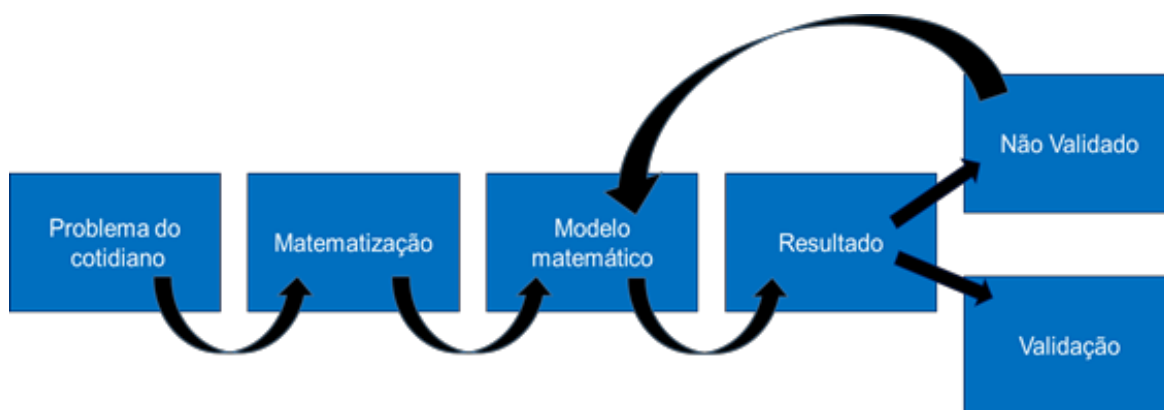


Figura 01: Esquema Simplificado da Modelagem Matemática.

Fonte: Adaptado de Biembengut (2003).

A seguir, estão descritas as etapas da modelagem matemática, de acordo com Duncan (2015) e, posteriormente, em consonância com Kluber e Burak (2008), com a finalidade de estimular os professores no estudo sobre a referida metodologia de ensino:

- **1ª etapa - Problema do cotidiano:** nesta etapa, o professor deverá definir a situação que se pretende estudar com intuito de revelar um problema, inicialmente, não-matemático. Posteriormente, deve ser feita uma pesquisa indireta (livros, internet, jornais, revistas, entre outros) e direta (dados experimentais) sobre o assunto.

- **2ª etapa - Matematização:** esta etapa é subdividida em duas subetapas, denominadas de “formulação do problema” e “resolução ou resolução aproximada”. Consiste na etapa mais complexa e “desafiadora”, pois é aqui que se traduz a situação problema para linguagem matemática, utilizando, para isso, os objetos de conhecimento de uma ou mais unidades temáticas.

- **3ª etapa - Modelo Matemático:** após a seleção dos objetos de conhecimento, cria-se o modelo. Nesta etapa, é necessário realizar uma checagem para verificar até que nível o modelo se aproxima da situação problema real representada e então poder utilizá-lo.

- **4ª etapa - Resultado:** Nesta etapa, faz-se primeiro a interpretação do modelo.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Deve-se terminar esta etapa obtendo uma solução prévia, a qual é adotada como resultado ou primeira aproximação.

• **5ª etapa - Validação:** nesta etapa, é verificado o quão a solução é significativa e relevante perante a situação e, concomitantemente, avalia-se a adequabilidade do modelo. Caso o modelo seja julgado adequado, o processo de modelagem matemática se encerra.

• **6ª etapa - Não validação:** se o modelo não atender às necessidades que o gerou, o processo deve ser retomado à 2ª ou 3ª etapa, mudando a hipótese, as variáveis, entre outros.

Segundo Kluber & Burak (2008), a Modelagem Matemática também pode ser organizada em cinco etapas, sendo elas: 1) escolha o tema; 2) pesquisa exploratória; 3) levantamento dos problemas; 4) resolução de problemas e o desenvolvimento do objeto de conhecimento do tema; 5) análise crítica das soluções.

• **1ª etapa - Escolha do tema:** Momento que o professor apresenta aos estudantes alguns temas que possam gerar interesse ou os próprios alunos sugerem o tema. Esse tema pode ser dos mais variados e é fundamental que o professor assuma uma postura de mediador.

• **2ª etapa - Pesquisa exploratória:** Escolhido o tema a ser pesquisado, encaminha os estudantes para a pesquisa de materiais e subsídio teórico sobre o que se quer desenvolver/ pesquisar.

• **3ª etapa - Levantamento dos problemas:** De posse dos materiais e da pesquisa desenvolvida, incentiva os estudantes a conjecturarem-se sobre tudo que pode se conectar com a matemática, através do professor mediador.

• **4ª etapa - Resolução de problemas e o desenvolvimento do objeto de conhecimento do tema:** Nessa etapa, busca-se responder os problemas levantados com o auxílio do objeto de conhecimento, fazendo um caminho inverso do usual, pois se ensina o conteúdo para responder as necessidades surgidas da pesquisa e no levantamento dos problemas.

• **5ª etapa - Análise crítica das soluções:** Etapa marcada pela criticidade das soluções, não apenas em relação à matemática, mas também na viabilidade e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

adequabilidade das soluções apresentadas, que, muitas vezes, são lógica e matematicamente coerentes, porém inviáveis para a situação em estudo. É a etapa que analisa os resultados obtidos no processo para a tomada de decisão e ação, contribuindo na formação de estudantes participativos e atuantes na transformação da comunidade em que participa.

A Modelagem matemática não se resume ao que foi apresentado neste documento, então, antes da adoção dessa metodologia de ensino, é necessário que o professor aprofunde seus estudos sobre a referida metodologia, buscando maior embasamento teórico, por meio de documento como: Modelagem matemática nos anos iniciais da Educação básica – Uma discussão necessária (Burak& Martins, 2015), sobre a Modelagem Matemática do saber e seus limites (Biembengut, 2007), entre outros.

4.1.9. Resolução de Problemas

A Resolução de Problemas começa a ser vista como metodologia de ensino a partir dos Standards (2000), o que é confirmado também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000). Atualmente, a Resolução de Problemas também consta nos documentos da BNCC como uma macro competência que a matemática deve assumir como sua.

Para melhor entendimento sobre a metodologia de ensino Resolução de Problemas, torna-se necessário, inicialmente, diferenciarmos “problema” de “exercício”. Segundo Dante (1991), a diferença entre Problema e exercício é:

Problema – processo [...] é a descrição de uma situação onde se procura algo desconhecido e não se tem previamente nenhum algoritmo que garanta sua solução. Exercício, como o próprio nome diz, serve para exercitar, para praticar um determinado algoritmo ou processo. O aluno lê o exercício e extrai as informações necessárias para praticar uma ou mais habilidades algorítmicas. (DANTE, 1991, p.43).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Segundo Toledo (2010), quando uma situação requer uma descoberta por meio de ferramentas matemáticas, então podemos considerá-la como um problema matemático. O mesmo autor afirma que um problema matemático deve desafiar o estudante a descobrir e resolver a situação através de constante investigação.

Sendo assim, a Resolução de Problemas é uma metodologia de ensino, em que são propostas situações com objetivo de despertar e estimular nos estudantes a investigação e a exploração de novos conceitos. Para isso, ao propor atividades na sala de aula que utilizem a Resolução de Problemas deve-se considerar o contexto e as experiências dos alunos (Dewey 1933, apud D'Ambrosio e Ohio, 2008).

Abaixo estão apresentadas características de uma situação problema:

1).

- 1.o caminho da resolução é desconhecido;
- 2.precisam ser analisados de várias formas diferentes, ou seja, esgotar todas as suas possibilidades.
- 3.exigem paciência, pois devemos analisar até descobrirmos padrões, regularidades que permitam traçar estratégias de resolução;
- 4.podem conter informações ocultas, que só percebemos se analisarmos corretamente as informações dadas;
- 5.não têm resposta única: podemos nos deparar com situações em que existem várias maneiras de resolver o mesmo problema, outras em que não exista uma melhor solução ou até mesmo encontrar problemas sem solução, pois resolver um problema não é a mesma coisa que identificar somente a resposta. (TOLEDO, 2010, p. 6).

A seguir estão descritos os objetivos da referida metodologia, de acordo com Dante (1991).

- 1.fazer o aluno a pensar produtivamente;
- 2.desenvolver o raciocínio do aluno;
- 3.ensinar o aluno a enfrentar situações novas;
- 4.dar ao aluno a oportunidades de se desenvolver com as aplicações



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

matemáticas;

5. tornar as aulas de Matemática mais interessantes e desafiadoras;

6. equipar o aluno com estratégias para resolver problemas;

7. dar uma boa base matemática às pessoas. (DANTE, 1991, p. 11-5).

A Metodologia de Resolução Problemas, segundo os pesquisadores Schroeder e Lester(1989), pode ser abordada de três modos distintos em sala de aula, sendo:

- Ensinar sobre resolução de problemas: o professor trabalha com variações do modelo de Polya (Polya, 1945).
- Ensinar a resolver problemas: concentra-se na maneira como a Matemática é ensinada e o que dela pode ser aplicada. Dá-se relevância ao uso do conhecimento adquirido anteriormente em problemas rotineiros e não rotineiros.
- Ensinar Matemática, através da resolução de problemas: temos a resolução de problemas como uma metodologia de ensino, como um ponto de partida e um meio de se ensinar matemática. O problema é olhado como um elemento que pode disparar um processo de construção do conhecimento. O ensino está centrado no aluno, que constrói os conceitos matemáticos durante a resolução de um problema, sendo a seguir formalizado pelo professor (SCHROEDER e LESTER, 1989, p. 31 – 34).

O último item apresenta um caminho que se destaca por poder ensinar Matemática e não somente para ensinar a resolver problemas. Aliás, este ponto de vista é inovador, onde o professor é o mediador e o aluno é protagonista no processo de ensino aprendizagem.

A resolução de problemas, como metodologia de ensino específico da matemática, não se resume ao que foi apresentado neste documento, então, antes da adoção dessa metodologia de ensino pela unidade escolar, é necessário que o professor aprofunde seus estudos sobre a referida metodologia, buscando maior embasamento teórico e diferentes visões sobre o assunto, por meio de documento, como: Resolução de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Problemas como estratégia para incentivar e desenvolver a criatividade dos alunos na prática educativa matemática (RODRIGUES, 1992); a arte de resolver problemas: um enfoque do método matemático (POLYA, 1994); ensino- aprendizagem de matemática via resolução, exploração, codificação e decodificação de problemas (ANDRADE, 1998); ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas (ONUCHIC, 1999) e ensinando Matemática na sala de aula através da resolução de problemas (ONUCHIC & ALLEVATO, 2009), entre outros.

4.1.10. Uso das Tecnologias como Recurso Didático no Ensino da Matemática

Os professores de matemática devem constantemente buscar recursos didáticos com o objetivo de facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Dentre esses recursos destaca-se o uso das tecnologias como ferramentas que auxiliam os professores no desenvolvimento das aulas e, concomitantemente, contribuem com os estudantes na aquisição de habilidades e competências.

O uso assertivo das tecnologias como ferramenta para o ensino de matemática torna as aulas mais atrativas e interessantes, motivando os estudantes na aquisição de conhecimentos matemáticos. Nesse contexto, o uso de tecnologias a favor do ensino da matemática não deve ser visto como alternativa, mas sim como necessidade, visto que a vivência dos estudantes, em sua maioria, está inserida no universo tecnológico digital, independente do lugar onde vivem, ou ainda, da especificidade escolar.

No entanto, o professor deve entender que as tecnologias não se restringem ao uso de aparelhos digitais, pois segundo Moran:

quando falamos em tecnologias costumamos pensar imediatamente em computadores, vídeo, softwares e Internet. Sem dúvida são as mais visíveis e que influenciam profundamente os rumos da educação. [...]



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Mas antes gostaria de lembrar que o conceito de tecnologia é muito mais abrangente. Tecnologias são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos para que os alunos aprendam. (2003, p. 1).

Logo, ao fazer uso de instrumentos como régua, compasso, transferidor, esquadro, entre outros, o estudante está se apropriando de tecnologias, porém esses mesmos instrumentos também estão disponibilizados em meios digitais, cabendo ao professor inserir no planejamento anual e nas aulas o uso desses recursos. Contudo, a tecnologia digital não deve ser inserida em sala de aula sem intencionalidade pedagógica, ou seja, com a finalidade em si mesma, devendo ser vista, por professores e estudantes, como recurso relevante inerente ao processo de ensino aprendizagem de matemática.

Sendo assim é fundamental que o estudante visualize as tecnologias digitais como meio para se comunicar, acessar e disseminar as informações para produzir conhecimentos e resolver problemas, levando-o ao protagonismo na vida pessoal e coletiva. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular consolida o uso da tecnologia e o pensamento computacional por meio das Competências Gerais da Educação Básica.

Nesse documento as linguagens digitais são tratadas na competência geral 4, no qual é destacado o desafio de utilizarmos a comunicação para compartilhar informações, experienciase emoções, utilizando as mais diversas linguagens (corporal, visual, sonora e digital) e não somente a linguagem verbal, mas também as diferentes formas de se comunicar. Paralelamente, na competência geral 5, é apresentada a importância de contextualizar as atividades que utilizam tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais. Nessa perspectiva, o uso de tecnologia digital no processo de aprendizagem pode ser uma aliada no rompimento da aula expositiva-dialogada como sendo o principal meio de facilitação no ensino da matemática.

4.1.11. Reflexões sobre a Ação Pedagógica



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A definição da metodologia de ensino favorece a ampliação da Alfabetização e do Letramento Matemático dos estudantes, principalmente, quando os profissionais da educação têm clareza e se apropriam dos pressupostos metodológicos. Entretanto, para isso se faz necessária a realização de estudos aprofundados sobre metodologias de ensino específicos de matemática.

Sendo assim, os textos referentes a Etnomatemática, Modelagem Matemática e Resolução de Problemas, abordados neste documento, não são suficientes para iniciar a aplicação dessas metodologias em sala de aula, pois são apenas ponto de partida para aprofundamento dos estudos dos professores. Por outro lado, os professores também poderão optar por metodologias que não foram contempladas neste documento, desde que sejam/estejam inseridas em documentos oficiais da unidade escolar e atendam às necessidades dos estudantes.

Após aquisição de embasamento teórico sobre as metodologias específicas para o ensino de matemática, os professores e gestores escolares deverão realizar a escolha da(s) metodologia(s) que a unidade escolar adotará. Para isso, torna-se imprescindível considerar a filosofia de ensino- aprendizagem da escola e a diversidade dos estudantes. Em seguida, tal escolha deverá ser inserida em documentos oficiais da escola, como no Projeto Político Pedagógico (PPP), atendendo o inciso II do artido 14 da Resolução Normativa CEE-MT Nº 02/2013(P.3).

No Projeto Político Pedagógico da unidade escolar pode ser inserido mais de uma metodologia de ensino de matemática, entretanto, quando constar mais de uma, os professores deverão ter cuidado, principalmente, no momento do planejamento de aula, evitando contradições entre a metodologia de apresentação do objeto de conhecimento e o tipo de avaliação que será realizada com os estudantes.

4.1.12. Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem

Na ação avaliativa, vários desafios são encontrados, dentre esses destaca-se o respeito à individualidade de cada estudante, entretanto deve ser compreendido como



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

uma tarefa necessária, permanente e indispensável no fazer docente à construção de estratégias avaliativas que atendam às especificidades dos alunos.

Na busca de respostas a tais desafios é importante que os professores questionem sobre: Por que avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar? Entretanto, as respostas não são triviais. Com intuito de colaborar nas soluções de tais questionamentos, abordam-se nesta temática ações norteadoras sobre avaliação.

Considerando o questionamento acerca do por que avaliar, o professor deve compreender que avaliar é importante para a aprendizagem do estudante e está ligada à parte instrumental do trabalho pedagógico, principalmente por direcionar quais habilidades e objetos de conhecimento devem ser retomados pelo professor, para que o estudante consolide os conceitos matemáticos.

Neste sentido, se faz necessário avaliar, não para classificar, medir, premiar ou punir, mas para reorganizar os planejamentos, a fim de propor estratégias que direcionem o processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, a avaliação faz sentido, quando ocorre o favorecimento do processo de aprendizagem. Além disso, é de extrema importância considerar a avaliação na perspectiva da ação, reflexão e ação. Portanto, a avaliação deve ser processual, diagnóstica e prognóstica, formativa e somativa, alinhada com as Concepções Gerais do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso.

Reportando-se ao que avaliar, é imprescindível conhecer para quem ensinar (aluno/série/ano); o que ensinar (objeto de conhecimento e habilidades); por que ensinar (competências) e, por fim, do como ensinar (metodologia), determinando, assim, uma trajetória que deve ser percorrida.

Tomando como exemplo a metodologia Modelagem Matemática, o professor deverá avaliar os estudantes em todas as etapas da construção do modelo, independente da validação ou não, pois a não validação do modelo não deve ser considerada como fracasso, mas como possibilidade de retomada de outras etapas, levantamento de novas hipóteses e seleção de novas variáveis.

No que tange ao quando avaliar, a avaliação não deve ser empregada apenas nos momentos de terminalidade dos objetos de conhecimento. Pois, de forma equivocada, a avaliação era interpretada como sinônimo de prova escrita e aplicada somente após o esgotamento de conteúdos propostos para um período/bimestre, com a finalidade de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

mensurar as aprendizagens acumuladas pelos estudantes, através de exercícios que valorizavam a repetição.

Diferentemente, a avaliação deve ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor estabelecer em determinado momento avaliativo a(s) sua(s) finalidade(s), como: diagnosticar o perfil de entrada dos estudantes em determinada série/ano, identificar as habilidades dos alunos acerca de Objetos de Conhecimento, detectar fragilidades acumuladas pelos estudantes, entre outros.

No contexto de como avaliar, a prova escrita é utilizada como uma das principais ferramentas no processo educativo e direcionada, exclusivamente, ao estudante, entretanto, cabe ressaltar que a escolha do instrumento avaliativo não terá eficácia se o educador não compreender que todos os atores do processo de ensino-aprendizagem estão sendo avaliados.

Sendo assim, a resposta ao referido questionamento seguirá duas perspectivas: a primeira trata-se do instrumento avaliativo e a segunda, da interpretação e tratamento das informações obtidas por meio do instrumento.

Dentre os instrumentos avaliativos, destacam-se seminário, trabalho, tarefa, portfólio, mapa conceitual, resenha, simulado, observação, com ou sem o uso de recursos tecnológicos.

A interpretação e tratamento das informações, obtidas por meio do instrumento avaliativo, exigem relevante atenção do professor e permitem avaliar a metodologia de ensino adotada, ou seja, verificar se o caminho seguido possibilitou aos estudantes a obtenção de habilidades e, caso necessário, ajuste o seu fazer pedagógico.

Na perspectiva descrita nesse tópico, enfatizou-se que é extremamente importante equalizar o planejamento, tendo como ótica: Por que avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar? Contudo, os textos referentes a avaliação abordados neste documento são apenas ponto de partida para os estudos dos professores, sendo necessário o aprofundamento acerca do tema avaliação.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

4.1.13. Planejamento de Ensino

Antes de abordar tópicos referentes à elaboração e/ou reelaboração do planejamento de ensino, serão retomadas informações relevantes contidas neste documento, com o intuito de subsidiar o professor na realização dessa importantíssima tarefa. Sendo assim, seguem abaixo elementos importantes a serem considerados para a construção do planejamento:

- Realização de diagnóstico para conhecer o perfil dos estudantes,
- Estudo sobre o estágio de desenvolvimento das crianças segundo Piaget,
- Aquisição de informações referentes à Alfabetização e ao Letramento matemático dos estudantes,
- Realização de estudo da BNCC e do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso,
- Entendimento da organização da matemática em Unidades Temáticas, Blocos, Habilidades e Objetos de Conhecimento,
- Leitura vertical, horizontal e realização de conexões das Habilidades e Objetos de Conhecimento,
- Apropriação das competências específicas de Matemática do Ensino Fundamental e gerais da Educação Básica,
- Definição de metodologia de ensino específica da matemática e coerência entre a avaliação e metodologia adotada,
- Conhecimento sobre as Tecnologias de Informações e Comunicação (TICs).

A partir da apropriação dos elementos dispostos anteriormente, os professores terão melhores condições para planejar suas ações pedagógicas e de forma organizada realizar previsões das etapas do trabalho escolar.

O planejamento de ensino pode ser definido como processo contínuo que se preocupa com o “para onde ir” e “quais as maneiras adequadas para chegar lá”, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto necessidades de desenvolvimento da sociedade quanto do indivíduo. (TURRA et al. 1975)



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Nesse contexto, o planejamento de ensino visa à organização racional da ação educativa, possibilitando uma visão técnica do processo de ensinar e aprender, auxiliando na tomada de decisões claras e precisas, evitando a improvisação do fazer pedagógico.

O planejamento de ensino possibilita ao professor definir os possíveis caminhos que levarão os estudantes a obterem habilidades e competências, sendo assim, na definição de tais caminhos deverá se basear na realidade existente, observando os recursos materiais, a estrutura local, dentre outros aspectos, para que o mesmo tenha validade e que os resultados previstos possam ser alcançados. Nesta perspectiva, sempre que possível, o professor deverá fazer uso das tecnologias digitais como estratégias de ensino.

Outro aspecto que deve ser considerado no planejamento de ensino é a diversidade cultural, pois, mesmo sabendo que a educação matemática proposta para o Ensino Fundamental está estruturada de forma semelhante para todo território mato-grossense, devem-se considerar as especificidades de cada localidade. Todavia, o professor não deverá ver as especificidades como barreiras para estabelecer a comunicação entre o referido componente curricular e o contexto local.

Enfim, durante o planejamento, os professores e gestores escolares fomentam um conjunto de ações, que asseguram a aproximação da matemática ao contexto local, regional e global, em que os estudantes estão inseridos, potencializando as especificidades de ensino, sejam quilombola, indígena, urbana e/ou rural, entre outras, zelando pelo currículo em ação.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. Ensino-Aprendizagem de matemática via resolução, exploração, codificação e decodificação de problemas. Rio Claro, 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista.

BANDEIRA, Francisco de Assis. *Pedagogia Etnomatemática: ações e reflexões em matemática do ensino fundamental*. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

BASSANEZI, R.C. Ensino-aprendizagem com modelagem matemática. São Paulo: Contexto, 2002.

BIEMBENGUT, M. S., HEIN, N. *Sobre a Modelagem Matemática do saber e seus limites*. In: BARBOSA, J. C; CALDEIRA, A. D. e ARAÚJO, J. L. (Org.) Modelagem matemática na educação matemática brasileira: pesquisas e práticas educacionais. São Paulo: SBEM. 2007 v.3, p. 33-47.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2012b.

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Fundamental*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 19 de abr. de 2018.

BURAK, D & MARTINS, M. A. *Modelagem Matemática nos anos iniciais da Educação Básica: uma discussão necessária*. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Belo Horizonte: PUC Minas, vol 8, n. 1, p. 92 - 111, jan-abr.2015.

COUTO, Brígida. *O professor articulador e o atendimento dos alunos em situação de dificuldade de aprendizagem matemática em escolas Estaduais de Cuiabá - MT*. Cuiabá,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MT: Brígida Couto, 2016. Dissertação de mestrado.

D'AMBRÓSIO, B. S.; OHIO, M. U. *A Evolução da Resolução de Problemas no Currículo Matemático. In Seminário de Resolução de Problemas, 1., 2008, Rio Claro. Anais eletrônicos...* Rio Claro: GTERP, 2008.

D'AMBROSIO, U. (2011). *Etnomatemática: Elo Entre as Tradições e a Modernidade. Coleção tendências em Educação Matemática. (4ª ed.). Belo Horizonte: Ed. Autêntica.*

DANTE, Luiz Roberto. *Didática da Resolução de Problemas de Matemática.* São Paulo: Ática, 1991.

DANYLUK, Ocsana Sônia. *Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil.* 5. ed. – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

DUNCAN, C. P. F. R., STAHL, N. S. P., COLOMBO, C. S., Santos, P.M., Schroetter, S.M. *A Modelagem Matemática como Metodologia no processo de Ensino- Aprendizagem: Uma Experiência no Ensino Médio.* Revista Científica Internacional, n. 3, v. 10, 2015.

KLUBER, T.E.; BURAK, D. *Concepções de Modelagem Matemática: contribuições teóricas.* Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v.10, 2008.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. *Principles and Standards for School Mathematics.* Reston: NCTM, 2000. 402p.

OECD (2013), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing.

ONUCHIC, L. R. *Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V.(Orgs). Pesquisa em movimento.* São Paulo: Editora UNESP, 1999. Cap.12, p. 199-220

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. *Ensinando Matemática na sala de aula através da Resolução de Problemas.* Boletim GEPEM. Rio de Janeiro; v. 55, p. 1-19, 2009.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro; Zahar, 1960.

Pólya, G. (1945). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Princeton: Princeton University Press.

POLYA, G. *A arte de resolver problemas: um enfoque do método matemático*. Tradução e adaptação: Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1994.

RODRIGUES, V. *Resolução de Problemas como estratégia para incentivar e desenvolver a criatividade dos alunos na prática educativa matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Rio Claro: UNESP, 1992.

SCHROEDER, T.L., LESTER Jr., F.K. *Developing Understanding in Mathematics via Problem Solving*, TRAFTON, P.R., SHULTE, A.P. (Ed.) *New Directions for Elementary School Mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics, 1989. (Year Book).

TOLEDO, Maria Aparecida. *Um estudo de um modelo para solução de problemas matemáticos*. Disponível em: <<http://issonaoeproblemaseu.blogspot.com.br/2010/08/um-estudo-de-um-modelo-para-solucao-de.html>>. Acesso em: 19 de abr. de 2018.

TURRA, Clodia Maria Godoy et al. *Planejamento: níveis e suas relações*. In: *Planejamento de Ensino e Avaliação*. 10. ed. Porto Alegre: PUC, EMMA, Sagra S.A., 1975, p.11-21.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

5. Área de Ciências Humanas ensino Fundamental Anos finais

As Ciências Humanas têm tido um papel muito importante na sociedade ocidental desde a Baixa Idade Média quando surgiram as primeiras Universidades, enquanto conjunto de saberes que propunham estudar o “Homem” ou a “Humanidade”, não em sua constituição fisiológica, mas em seus atributos enquanto seres especiais da criação divina. Segundo o historiador inglês Peter Burke (1997, p. 25), em seu trabalho sobre o Renascimento, a palavra “Humanista” era utilizada no século XV pelos estudantes para designar os “studia humanitatis” que se concentravam nas seguintes matérias: gramática, retórica, poesia, ética e história. Aspectos que diferenciavam os homens de outros seres vivos. Pode-se deduzir, então, que estes procuravam entender a sociedade e a condição humanas. Não resta dúvida que desde a época moderna – séculos XV a XVIII - as “ciências” foram se modificando e se desdobrando definindo novas áreas de conhecimento que com o passar do tempo foram se estabelecendo e adquirindo status científico.

Esta tradição do pensamento ocidental em estudar as relações entre os homens ganhou muita força e agregou novas concepções a partir das grandes revoluções que ocorreram nestas sociedades entre os séculos XVIII e XIX, que transformaram profundamente a economia, as relações sociais, o pensamento político e a tecnologia. Tais mudanças afetaram em alto grau as concepções de mundo e a cultura dos povos e estas, por sua vez, se tornaram um campo fértil para a formulação de diversas teorias sobre o viver humano.

No Brasil, os estudos relacionados às Ciências Humanas foi uma herança metropolitana. Em 1837 foi criado na cidade do Rio de Janeiro o Colégio Pedro II cujo currículo constava as disciplinas de história e geografia e que serviu de modelo para outras escolas que surgiram nas províncias desde então. No ano seguinte foi a vez do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) pensado como parte da estratégia do



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

governo imperial visando a “construção” da nação brasileira.

Já no período posterior, século XX, particularmente após a Segunda Guerra Mundial, o ensino se universalizou gradativamente por todo país e as disciplinas de História e Geografia continuaram fazendo parte dos currículos escolares, cada qual obedecendo os parâmetros de “adaptação” e “transposição didática” concebidos naquele momento. Apenas durante a Ditadura Civil Militar (1964-1985), através da lei 5.692/1971, estas disciplinas foram reunidas com a denominação de Estudos Sociais numa tentativa de conjurar o caráter de crítica social e política inerentes a estas áreas do conhecimento.

Com a redemocratização do país na década de 1980 a disciplina de História e Geografia retornam aos currículos escolares incorporando, em maior ou menor grau, o avanço das pesquisas desenvolvidas pelas universidades brasileiras que estavam, naquele momento, dando historicidade a outros sujeitos que eram invisíveis até então, tais como: mulheres, negros, indígenas etc. Os geógrafos produziram obras repensando a organização do território brasileiro denunciando o caráter desigual de sua ocupação, explicitando esta prática, sobretudo, durante a recente ocupação da Amazônia. Esse processo continuou nas décadas seguintes não somente pelo aumento de cursos de pós-graduação que promoveu uma educação continuada para os professores destas disciplinas como também através da materialização em leis de reivindicações de grupos sociais marginalizados como o de afrodescendentes e indígenas.

Diante desta perspectiva, mesmo na era digital, associado ao aumento vertiginoso da urbanização e suas conexões com todas as dimensões da experiência humana, a qual estamos vivendo, as Ciências Humanas ainda constituem um campo de estudo privilegiado para reflexões em torno das novas subjetividades por eles produzidos. A Base Nacional Curricular Comum corrobora com esta afirmação em suas proposições nos itens Competências e Habilidades, que serão tratadas com mais ênfase mais adiante, mas desde já é importante reafirmar que o referido documento aponta para a formação integral do aluno e a área de Ciências humanas é imprescindível para que os estudantes experienciem a noção espaço-temporal. Ou seja, cabe às Ciências Humanas, de forma geral, ensinar a formação intelectual dos alunos procurando desenvolver nos mesmos a capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico e refletir sobre a multiplicidade das experiências humanas sob os mais variados pontos de vista. Como



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

decorrência, pretende-se estimular estes discentes a valorizar um comportamento ético, fraterno e empático em relação ao outro, aos direitos humanos, ao meio ambiente e à coletividade na qual está inserido.

Para efeito da legislação brasileira contemporânea relativa ao Ensino Fundamental e Médio entende-se como Ciências Humanas as disciplinas de História e Geografia. Porém, o Documento de Referência Curricular do estado de Mato Grosso contempla o Ensino Religioso como componente curricular da área de Ciências Humanas, proposta que será acompanhada pela Prefeitura Municipal de Cáceres.

5.1. História

A História, na atualidade, é uma área do conhecimento marcada por uma multiplicidade de perspectivas de interpretação, de conceptualização. Estas, por sua vez, são consequências, produtos dos incontáveis debates, investigações e questionamentos que vêm se desenrolando entre professores e pesquisadores desde o século XIX acerca de uma definição ou mesmo da objetividade do conhecimento produzido por esta disciplina, enquanto campo desabido cancelado pelos pares e por instituições científicas. A temporalidade supramencionada não denega a existência da História em períodos anteriores, mas para os autores deste documento há um consenso que foi mais ou menos a partir desta data é que ela passa a constituir em um saber acadêmico.

Igualmente, pode-se dizer a respeito da “disciplina escolar” de história. Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2003, p. 15) afirma que pelo fato de os jesuítas ensinarem alguns temas de história nos seus colégios no Brasil, durante o período colonial, não nos autoriza a pensar que esta disciplina já estivesse organizada enquanto disciplina escolar. Para esta autora uma disciplina escolar é “o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação”. Para a BNCC o termo “disciplina” foi substituído por “componente curricular”, mas acredita-se que há verossimilhança entre estes dois conceitos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

À guisa de primeiro marco referencial a respeito da evolução do pensamento histórico, pode-se apontar a “Escola Histórica Alemã” ou “historicismo”, no século XIX. Seus defensores se opunham ao legado filosófico e político da Revolução Francesa e, por consequência, do Iluminismo. Para eles, os estudos dos fatos históricos deveriam se pautar por sua concretude e positividade contra a ideia de direitos universais e a liberdade em geral, concebida como um fenômeno progressivo que acometeria toda a humanidade. Mesmo diante deste conservadorismo, pois o contexto político e social alemão diferia muito do da França naquele período, os historiadores filiados ao historicismo propunham perceber os indivíduos em sua forma “concreta” intimamente imbricados com suas respectivas sociedades vista como únicas e plasmadas nos seus próprios tempos históricos. Ou seja, um mundo datado, localizado e fiel aos homens do passado.

Como consequência deste ponto de vista, estes se preocuparam, em seus estudos, com as particularidades da nação alemã que era, naquele momento, consoante o entendimento destes historiadores, uma comunidade cujas raízes estavam mergulhadas no passado e assim rejeitando qualquer tipo de utopia de um progresso universal preconizadas pelo Iluminismo. A consequência lógica desta postura foi uma historiografia que separava de forma determinante uma divisão entre passado e presente.

Contemporâneo a esta concepção historiográfica e, em certa medida percebe-se uma aproximação entre elas, a produção do conhecimento histórico foi também fortemente influenciada pelo modelo positivista de ciência que centrava seus esforços na descoberta das leis que regem os fenômenos (naturais ou sociais). Como corolário desta hipótese fundamental a busca da verdade dos fatos históricos se tornou o desiderato dos historiadores. Como isso houve uma completa rejeição das explicações “mitológicas” e “religiosas” para os eventos humanos, mas por outro lado, houve uma hipertrofia da história dos “grandes homens” e seus papéis nos acontecimentos de natureza política e diplomática. Para estes contemporâneos esta metodologia era entendida como natural, pois as fontes escritas oficiais e seus conteúdos, por eles utilizadas, eram críveis e não poderiam ser contestadas.

Mas no século XIX, em meio à luta do operariado fabril advindo da Revolução Industrial e concomitante ao ideário positivista, surge outra corrente de pensamento de explicação da dinâmica das sociedades que ficou conhecida como “marxista” ou



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

“marxiana” em referência a um dos seus criadores, o filósofo alemão Karl Marx. Partindo da premissa de que a história humana tinha como fundamento a luta de classes e que todas as dimensões do viver humano eram consequências lógicas deste axioma esta terminou induzindo novos modelos explicativos no âmbito das Ciências Humanas e da História, em particular.

No entanto, não se pode esquecer que esta matriz historiográfica sofreu mudanças no século passado, principalmente a partir das inovações produzidas por um grupo de historiadores ingleses dentre os quais pode-se destacar Edward P. Thompson, a partir da década de 1950 e 1960. Seus trabalhos tiveram um papel muito importante na superação de uma interpretação marcadamente estruturalista das sociedades colocando em relevo o protagonismo da cultura como indispensável *na* e *para* a dinâmica social, mas sem abandonar as fundamentações propostas pela concepção marxiana. Como resultante das discussões ampliou-se o campo das pesquisas históricas, também em termos de abordagens, que trouxe à tona grupos sociais outrora totalmente invisíveis no rol de trabalhos publicados por historiadores até então.

Ampliando mais este espectro, na França, em 1929, os historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch fundaram a revista “Annales d’Histoire Économique et Sociale” cujas publicações, ao longo dos anos, revitalizaram de tal forma a historiografia com as contribuições de especialistas de várias áreas, sobretudo de historiadores profissionais, que acabaram resultando no que poder-se-ia chamar de uma nova corrente historiográfica, denominada de Escola dos Annales. É preciso esclarecer, porém, que por todo século vinte alternaram-se a predominância de diferentes modelos de interpretação até que ao final deste período ela se fragmentou completamente. Ou seja, os historiadores tomaram diferentes rumos não somente em termos teórico-metodológicos, mas também no que tange aos temas e aos diálogos com diferentes áreas do conhecimento. As inovações apresentadas pelos historiadores filiados à Escola dos Annales em torno do estatuto das fontes históricas (não mais apenas documentos oficiais), da ampliação de abordagens e das renovações nos campos da teoria e metodologia (história-problema, história total) tiveram e ainda têm um papel fundamental para os profissionais que fazem da pesquisa e da docência em história a sua inserção neste mundo.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

É preciso mencionar ainda a contribuição de um grupo de historiadores(as) italianos (Carlo Ginzburg, Giovanni Levi, Simona Ceruti etc.) que, na segunda metade do século passado, ampliaram as perspectivas dos historiadores para interpretar o passado. Trata-se da Micro História que tal como a História Social e a Escola dos Annales propôs a construção de novos objetos e de novas metodologias. Neste caso, dentre as mais importantes aproximações ocorreu com a História da Arte e com a Antropologia. A partir daí através da redução de escalas deu-se uma maior valorização dos fenômenos aparentemente marginais protagonizados pelos excluídos e pelos grupos sociais esquecidos pelos livros de História. O diálogo com estas duas áreas do conhecimento, acima mencionadas, conduziu o trabalho dos historiadores para a dimensão cultural das sociedades. A redução de escalas e o protagonismo dos chamados “pequenos” das sociedades em diversas temporalidades contribuiu – dentre outras abordagens - para uma tendência da historiografia contemporânea que são os estudos que privilegiam o local e sua relação multifacetária com o macrocosmo.

Finalmente, é preciso destacar as repercussões de uma historiografia denominada de pós-estruturalista. Esta parte do princípio de que a relação entre o passado e a história não estão ligados entre si e, como decorrência desta afirmação não é possível estabelecer um elo que os une, pois cada conhecimento é passível de inúmeras interpretações. Se os acontecimentos são passíveis de diferentes versões – discursos sobre o passado - então esta historiografia está centrada muito mais no presente, ou melhor nas questões do tempo presente. Inspirada pela obra dos filósofos franceses Michel Foucault e Gilles Deleuze muitos historiadores brasileiros, dentre eles Durval Muniz Albuquerque Junior e Margareth Rago, têm contribuído para introduzir na produção acadêmica novos parâmetros interpretativos. Seus trabalhos propõem que a produção historiográfica deva questionar as inúmeras representações do presente e do passado, particularmente aquelas que se supunham como únicas e reais, centradas sua atenção na fixação de conteúdos e na figura do ‘sujeito universal’ dotado de “consciência histórica”, que sobredetermina datas, durações, períodos ou regimes de verdade. Ou seja, um ser metafísico imune às práticas sociais e culturais do seu tempo.

Portanto, em linhas gerais, como se afirmou no início desta apresentação sobre a Componente Curricular de História, o status atual da historiografia abarca um amplo



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

espectro possibilidades de concepções (o conceito que se tem de história) e consequentemente de teorias e metodologias muitas vezes diametralmente opostas. Porém, deve-se esclarecer que todas as perspectivas históricas supramencionadas, em maior ou menor grau, ainda se fazem presentes nos estudos e nas pesquisas dos historiadores da atualidade. Ou ainda nas diversas formas de apropriação dos saberes históricos com as quais convivemos diariamente na mídia (televisão, rádio, jornal, revista, internet, 'out of home' etc.), nos prospectos utilizados pelas empresas de turismo, nos discursos políticos e no anonimato de nosso cotidiano.

No entanto, vale lembrar, conforme Pesavento (2005, p. 9), que nas últimas décadas os estudos da dimensão cultural das sociedades expandiram exponencialmente e ganharam muita visibilidade. Dentre as justificativas para este acontecimento foi o esgotamento dos modelos de análise que não davam mais conta de explicar, por exemplo, a multiplicidade cultural, social e sexual; as novas maneiras de fazer política e de controle social; as novas estratégias e desafios da economia mundial diante da produção/consumo versus conservação ambiental; o uso intensivo da tecnologia digital e a produção de novas subjetividades etc. Esta constatação é importante para se adentrar no próximo item que irá tratar como esta disciplina/componente curricular se insere na Base Nacional Curricular Comum.

5.1.1. Ensino de História

A produção historiográfica sobre o Ensino de História no Brasil é relativamente recente se compararmos com outros temas de pesquisa. São várias vertentes e questões que esta dimensão do conhecimento histórico aponta que fica difícil apresentá-la, em toda sua complexidade, neste documento. Mas pode-se afirmar que desde o final da Ditadura Civil Militar (1964-1985), mesmo um pouco antes, muitas vozes de historiadores começaram a ecoar em torno de uma reforma no currículo de história que levasse em consideração os novos tempos. A partir de então o que era considerado apenas um "apêndice" das preocupações centrais dos historiadores ganha força e se torna gradativamente uma linha de pesquisa presente, hoje, em muitos cursos de pós-



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

graduação espalhados pelo país.

Trabalhos pioneiros como os manuais produzidos pelas historiadoras Elza Nadai e Joana Neves (ver bibliografia), bem como as críticas e questões propostas por Déa Fenelon direcionavam suas reflexões à perenização de uma prática de ensino de história caracterizado por ser linear, factual e protagonizado pelas elites. Era preciso então, no dizer de Déa Fenelon (1983) a urgente:

(...) superação do círculo vicioso a que nos levou a prática de uma política educacional, que exprime e consolida uma determinada estrutura de dominação social, [que] passa por nossas concepções de ciência, de saber, de produção do conhecimento, de nossa posição social, de nossa situação enquanto “fazedores de história” em todos os sentidos

Foram através de críticas pontuais como esta que foi se consolidando a importância de se refletir sobre as várias dimensões do Ensino de História. A formação do futuro professor foi um dos primeiros temas a serem abordados pelos pesquisadores. A obra coletiva “O Ensino de História: Revisão Urgente” publicada em 1986 trata deste tema, de forma geral, e do que se pode chamar de “prática de ensino” em particular. Nela, as autoras, analisam algumas experiências em sala de aula, por elas realizadas nas escolas do que na época se denominava 1º e 2º graus, e apontavam preocupações ainda bastante atuais como “alunos e professores enquanto agentes históricos” e “localização no tempo e no espaço” etc.

Outra obra coletiva considerada importante acerca do Ensino de História trata-se do livro “O Saber Histórico na Sala de Aula”, organizado pela historiadora Circe Bitencourt. Seus autores tratam de pesquisas concentradas em duas grandes áreas: propostas curriculares e linguagem/ensino. Pode-se destacar nestes trabalhos a preocupação com a formação do professor cuja ligação intrínseca com os currículos dos cursos de graduação já era apontado.

Daí a importância das pesquisas em torno desta dimensão do conhecimento histórico. A disseminação destes estudos levou os historiadores a abrirem novas clareiras relativas ao tema. Dentre eles, pode-se destacar inúmeras pesquisas sobre os livros didáticos que abarcam o atendimento à legislação, a atualização das teorias e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

metodologias subjacentes aos textos, a relação entre imagens e textos, além de outras correlações. É digno de menção também pesquisas sobre o que se ensina e o que se omite no tocante a esta componente curricular; o uso de materiais alternativos aos livros didáticos (documentos e jogos, por exemplo) e a cooperação das tecnologias da informação.

No entanto, é importante reafirmar o papel do Estado na indução e uniformização dos currículos no passado e no presente. Katia Abud, já em 2003, denotava a função do Estado neste processo formativo, se referindo ao mesmo como:

o instrumento mais poderoso de intervenção [...] no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. Através dos programas divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformar em saber escolar (p. 28).

Não se pode negar a importância do currículo no grande e complexo tabuleiro denominado Educação. Horn & Germinari (2013, p. 15) ao analisarem de forma diacrônica o ensino de história e seus respectivos currículos no Brasil sugerem para o pouco avanço da reflexão sobre o tema afirmando que estes se baseiam nos mesmos pressupostos e paradigmas clássicos existentes há algumas décadas. Há uma aceitação passiva das posturas que em grande medida desconsideram a complexidade do [seu] estudo e que por esta razão não tem contribuído para mudar suas perspectivas básicas.

Esta constatação feita há quatorze anos – ano da primeira edição da referida obra – pode ser em parte confirmada. Mas o que chama atenção nesta inferência é que o currículo possui uma complexidade e que a mesma está relacionada com a temporalidade e a espacialidade do seu “objeto” que se refere ao que deve e o que não deve ser ensinado e, em última instância, com os estudantes, alvos desta aprendizagem.

Ao se examinar mais de perto a historicidade dos currículos de história no Brasil percebe-se como ele vem mudando de direção em todos os níveis. Nas primeiras décadas do século XX, por exemplo, predominava uma História Universal centrada na



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

perspectiva europeia. Os temas de História do Brasil se enquadravam neste grande movimento civilizacional, mas os autores supracitados afirmam que a partir da Revolução de 1930, particularmente durante o Estado Novo (1937-1945) esta disciplina conquista maior espaço e importância nos livros de história.

As reformas de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) mantêm conforme Horn & Germinari “o esquema francês, mas subdivido em História Universal e História do Brasil e esta última, dividida em dois momentos: o primeiro até a Independência e o segundo do Primeiro Reinado até o Estado Novo”. Quase duas décadas depois a Lei 4.024/1961 denominada Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional estabeleceu dois níveis de atuação do Estado. O Conselho de Educação Federal definiria as disciplinas consideradas obrigatórias, mas os Conselhos Estaduais e as escolas ficariam a cargo de organizar o conteúdo programático. No tocante à disciplina de História aconselhava-se o ensino de História Geral, do Brasil e da América. No entanto, destacam os autores, a forma como se estabeleciam estas conexões estavam, mais uma vez, centralizadas nos grandes eventos intraeuropeus como as revoluções Industrial e Francesa e suas influências diretas nos acontecimentos políticos, econômico e sociais ocorridos no continente americano.

Em 1971, através da Lei 5.692, como já se afirmou anteriormente, ocorreu a adoção da disciplina de Estudos Sociais com a finalidade de associar os conteúdos de História e Geografia, além de outras medidas no tocante à organização e finalidades dos currículos escolares, de maneira geral. Na prática esta junção dos conteúdos teve como finalidade “atender os interesses ideológicos dos setores que controlavam a esfera política do que propriamente o desenvolvimento das ciências humanas” (Horn & Germinari, 2013, p. 29).

Com o processo de redemocratização do país, em meados da década de 1980, e da nova legislação que adveio desta mudança política, os marcos regulatórios da educação em seu sentido lato absorveu em grande medida as reivindicações de setores sociais marginalizados da sociedade, explicitada sobretudo, pela Constituição de 1988. A nova Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996 e seus desdobramentos – Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais - consolidou uma série de mudanças que afetaram as disciplinas da Área de Ciências Humanas, particularmente a História.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada em dezembro de 2017 e tem como fundamento todos os documentos oriundos da LDB (Lei 9.394/1996). Na apresentação do texto final feita pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva, este afirma que o referido documento foi “elaborado por especialistas de todas as áreas do conhecimento [e por isso mesmo ela é] um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas dos estudantes desta época, preparando-o para o futuro”. Mesmo sendo um documento pensado e escrito de forma coletiva este não está isento de críticas, principalmente no sentido implícito que este dá na formação para o trabalho, isto é, em formar cidadãos-trabalhadores e não cidadãos-críticos- autônomos, explicitadas nas competências e habilidades.

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1998 a Componente Curricular de História vem conquistando mais autonomia e se vê diante de novos desafios. Em primeiro lugar, a Memória-Estado (história política, econômica e social), predominante nos livros didáticos, é confrontada por diferentes perspectivas documentais (música, literatura, cinema) e teórico-metodológicas como, por exemplo, o estudo da Ditadura Civil-Militar(1964-1985) visto pela perspectiva das mulheres que lutaram contra a falta de liberdade imposta por este regime de exceção.

Em segundo, a emergência das multiplicidades culturais e sexuais urbanas compostas por singularidades unidas em torno de identidades “temporárias ou não” que se expressam no vestir, no tatuar, no estilo musical, nas preferências afetivas etc. Estes grupos não desejam apenas um lugar na memória nacional, mas sobretudo, respeito e igualdade de direitos. Suas expectativas, lutas e reivindicações são forças que transformam o presente em atualidade e que, por sua vez, dar visibilidades a elas, aproximam os estudantes da área de Ciências Humanas. Porém, deve-se levar em conta de que as conexões com os chamados “temas transversais” exigem diálogos maduros com outras componentes curriculares, isto é, uma prática docente comum apoiada na associação ensino-pesquisa e em diferentes linguagens, e estas ações induzem os professores a realizar pesquisas para se entender o papel social da escola na sociedade contemporânea.

Terceiro, a valorização da história local, questão esta que vem sendo objeto de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

amplodebate na historiografia brasileira atual, particularmente, entre aqueles profissionais que estudam o Ensino de História. Para estes, a historiografia brasileira ainda é muito eurocêntrica e isto se reflete nos livros didáticos que trazem em suas unidades uma quantidade expressiva de temas relativos à história geral. Por seu turno, esta postura se reverbera no ensino de história do Brasil que está concentrado ora no Nordeste (período açucareiro, invasão holandesa etc.), ora no Sudeste (descoberta de ouro em Minas Gerais, transferência da capital da colônia para o Rio de Janeiro, produção de café no Oeste paulista etc.). Outras regiões ficaram, em maior ou menor grau, de fora deste circuito.

Mato Grosso aparece neste contexto em “pequenos fragmentos” (nas Entradas e Bandeiras, Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, Projetos de Colonização na Amazônia Legal). Em relação à cidade de Cáceres, é importante destacar que sua historicidade, num plano menor, também possui suas omissões, seus esquecimentos, pois é relativamente recente a mudança de rumo da historiografia produzida sobre ela. Mas já existem pesquisas sobre temas não consagrados por esta historiografia, ou mesmo de reinterpretções de “velhas temáticas”. Talvez ela não tenha ainda se sedimentado no ambiente escolar do município por um conjunto de fatores que vão desde as práticas dos professores de história que ainda, de certa forma, insistem em trabalhar apenas os temas trazidos pelos livros didáticos, até a falta de diálogo entre a UNEMAT e o Sistema Público de Ensino.

Mas o que se “lembra” e o que se “esquece” nesta historiografia sobre Cáceres? Crê-se que lembramos muito de sua fundação pelos portugueses, como um dos elos da rede de cidades que visava tomar parte do território pertencente à Espanha; do Marco do Jauru e sua relação com a demarcação da fronteira com as colônias espanholas; da abertura da navegação pelo rio Paraguai (a partir da década de 1870); dos “ciclos” econômicos (extrativismo, criação de gado, usinas de cana-de-açúcar, polo cerealista etc.); da criação da diocese e da construção da Catedral; da colonização pública e privada e fundação de novas cidades no território do município; do município de Segurança Nacional (fronteira); do centro da cidade e sua arquitetura secular, dentre outros. E esquece-se dos povos (ou lembramos menos) indígenas que habitavam o território; dos negros escravos, depois peões que trabalhavam nas fazendas; da condição quase



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

sempre de miserabilidade dos migrantes integrantes dos projetos de colonização; das mulheres pobres que muitas vezes sustentavam os lares através de trabalhos nas casas das famílias das elites locais; das comunidades ribeirinhas e morroquianas; da incessante relação do patrimônio histórico material e imaterial oriundos das camadas populares, entre outros temas.

Estas duas vertentes temáticas não são excludentes, mas foram mencionadas propositadamente de forma contraditória para asseverar ao público leitor deste documento a grande complexidade da componente curricular de história. São uma infinidade de temas e inúmeras formas de abordagens, além de que cada conceito ou categoria utilizada para o estudo de determinados assuntos também tem a sua historicidade.

Finalmente, têm-se as leis n.º 10.639/03 e 11.645/08 que instituem a obrigatoriedade de se ensinar nas escolas a história e cultura da África, dos afrodescendentes, e dos povos indígenas, respectivamente, procuram combater o racismo e a discriminação étnico-racial tão presentes no cotidiano da sociedade brasileira. Osvaldo M. Cerezer (2019) afirma que a inserção desta obrigatoriedade não está circunscrita apenas a aplicação de uma lei, mas que esta suscitou a renovação do campo teórico-metodológico da história ao propor pensar a história da perspectiva do outro; além de influenciar decisivamente na prática do professor na qual estes preconceitos, de uma forma geral, já estavam naturalizados.

Pode-se afirmar que um dos maiores avanços do currículo de história se deu com a criação destas leis. Muito embora a Lei 9394/1996 já sugerisse o tema transversal pluralidade cultural, o qual têm por objetivo trabalhar questões étnicas no Brasil. Foi com a Lei 10.639/2003 que o ensino sobre a história e cultura africana e afro-brasileira se torna obrigatoriedade, fator esse que é o grande responsável pela efetivação do tema no ensino de história, pois ainda se faz necessário ressaltar que o Brasil é um país com fortes traços de racismo estrutural.

Essa obrigatoriedade lança um enorme desafio para as escolas e para os programas de formação de professores. A sua inserção nos currículos vem ao encontro do pensamento de Serrano e Waldman (2007, p.13) no sentido de buscar “desse modo contribuir com a ampliação do exercício da cidadania e do fortalecimento de laços



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

indenitários nacionais” e a partir de tal conjuntura compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura, história própria e igualdade, construindo em conjunto a nossa história tornando a discussão sobre as diferenças e diversidades sociais interessante do ponto de vista do aluno, possibilitando o crescimento pessoal deste indivíduo como cidadão transformador da sociedade.

Contudo, entende-se que esse processo de reorganização só será eficaz se contar como instituição norteadora uma escola capaz de ser um espaço social e cultural responsável pela construção qualificada do conhecimento, de formação de atitudes, posturas e valores, bem como de preservação de nosso patrimônio material e imaterial. No processo de composição étnica é notável a participação africana na formação da nossa matriz antropológica, nas manifestações sociais, culturais e religiosas. Estas não se limitam apenas ao futebol, à capoeira e ao carnaval. É plena a contribuição africana na religiosidade, literatura, teatro, cinema e educação. Cabe dizer, de acordo com Quevedo (2010), que a “escravidão não impediu aos afro-brasileiros de promoverem a continuidade de suas histórias, memórias, culturas e visões de mundo” e que nossa sociedade é um reflexo dessa cultura.

Discutir a Lei 10.639/2003 é extremamente importante na medida em que a sociedade reconhece o valor da cultura afro-brasileira, que é fruto de uma longa luta de movimentos negros e o fator fundamental para que essa Lei possa dar certo é justamente a formação continuada dos professores que serão os atores fundamentais deste processo e para isso se faz necessário a garantia de material didático de boa qualidade e será primordial a criatividade, a inventividade, a curiosidade dos professores no sentido de utilizar o que existe, reivindicar mais e contribuir para que novas experiências sejam desenvolvidas

A lei 11.645/08 foi implementada como uma complementação da Lei 10639/2003, inclui a discussão das sociedades indígenas, ressaltando seus protagonismos e dinamicidade histórica. Uma abordagem desses povos que os colocam como sujeitos históricos e não como símbolo folclórico a ser lembrado apenas no 19 de abril. É na escola que muitas crianças têm seus primeiros contatos com o diferente e é nesse



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ambiente também que ela deve ser preparada para ter tolerância, empatia e alteridade com o próximo, por isso nada mais aceitável que essas leis representem uma forma do governo atribuir a educação a função primordial de combate às desigualdades sociais e culturais.

Para que isso seja possível precisamos acreditar na educação básica como locus de produção de saberes, de difusão cultural, de diálogos interdisciplinares, de vivências no âmbito do ensino, bem como um campo fértil de novos estudos e de publicização sobre a temática. Na realidade, de acordo com Oliveira (2002, p.33) faz-se necessário compreender que estamos tratando aqui de uma nova política pública no campo da educação, e que tem como característica a inovação, a disputa política contra-hegemônica, a desconstrução de conceitos e noções fortemente arraigados – inclusive no campo educacional – e, por conta disso, a proposição de nossos parâmetros interpretativos àqueles já consolidados nos estudos históricos e na educação.

5.2. Conexões entre competências/habilidades e a componente curricular de história

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), corrobora com a LDB (1996) em sua compressão sobre a História. Para ambos os documentos a História é uma disciplina que trabalha os saberes produzidos, na qual se destaca a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito.

Contudo, a BNCC traz uma reformulação dessas competências a partir de discussões mais atuais que o campo historiográfico tem feito, como bem já foi pontado neste texto. A BNCC vai além e compreende que o exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente, em outras palavras, desloca o olhar do exercício historiográfico dos acontecimentos e os traz para o “homem”. Ou bem nos coloca Marc Bloch “a história é a ciência que estuda os



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

homens no tempo”.

A partir dessa conjuntura, a lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos.

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Há nesse exercício um amplo olhar para os objetos da história, nessa perspectiva toda produção humana pode e deve ser um documento para o ensino da história.

Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história.

A BNCC entende que o exercício de utilizar objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental.

O exercício da interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – torna-se nessa proposta como uma das principais competências da disciplina de história, uma vez que este se faz fundamental na formação do pensamento crítico. Exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no espaço. Interpretações variadas sobre um mesmo objeto tornam mais evidente, explícita, a relação sujeito/objeto e, ao mesmo tempo, estimulam a identificação das hipóteses levantadas e dos argumentos selecionados para a comprovação das diferentes



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

proposições.

Assim, o texto proposto pela BNCC para o ensino de história, se alinha aos movimentos historiográficos que pesquisadores da área têm desenvolvido, embora o currículo em si ainda permaneça com um caráter conteudista.

A principal habilidade e competência desenvolvida pelo ensino de história está na percepção do aluno de si e dos fatos cotidianos que o envolve, construindo assim uma consciência história de que todos são sujeitos históricos e estão cotidianamente envolvidos em uma trama de acontecimentos que compõem ou não os fatos históricos. Assim é importante:

Compreender a construção das narrativas sobre o real, como um determinado fato setorna histórico e quais as relações de poder que estão envoltas na construção de uma narrativa.

Desenvolver nos alunos a percepção de que o passado é de fundamental importância para a compreensão do presente, não para que saibamos exatamente o que ocorreu em um determinado tempo, mas para que possamos assim compreendermos a nós próprios, como nós enquanto sujeitos históricos temos nos relacionado historicamente com o tempo e o espaço. Pois como bem nos coloca o texto da BNCC, as questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual.

Desenvolver a habilidade de análise histórica é uma tarefa bastante complexa e de fundamental importância, porque pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa. Segundo Hannah Arendt, trata-se de um saber lidar com o mundo, fruto de um processo iniciado ao nascer e que só se completa com a morte. Nesse sentido, ele é impossível de ser concluído e incapaz de produzir resultados, exigindo do sujeito uma compreensão estética e, principalmente, ética do objeto em questão.

Nesse contexto, uma das mais importantes competências de História no Ensino



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania.

Diante do exposto, a Secretaria de Educação do Município de Cáceres incentiva todos os colaboradores que compõem a Rede de Ensino Municipal a explorar todos limites propostos por esta Resolução, que é dotada de caráter normativo e pretende estabelecer as chamadas “aprendizagens essenciais” superando as fragmentações ainda existentes por todo país, mas que também estimula o saber local, a historicidade local. Pois é através das competências de cada componente curricular que se tem a oportunidade de atualizar o currículo, a produção de materiais didáticos, modificar a prática docente, exercitar a interdisciplinaridade.

Cabe ao profissional docente do componente curricular de História do Ensino Fundamental, reconhecer que os estudantes agem de acordo com a época e o lugar em que vivem, de forma a conservar ou transformar seus conceitos, hábitos e costumes. Considerando as competências gerais da BNCC e as específicas de História para o Ensino Fundamental, este componente curricular deve garantir aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

5.1.3. Principais alternativas metodológicas

A metodologia é um dos elementos centrais da relação entre ensino e aprendizagem, sendo uma atividade complexa que requer planejamento, acompanhamento e gestão das dimensões que compõem o trabalho do professor. Esta implica os diferentes objetos de conhecimento, sua sistematização e criticidade; examinar diferentes potencialidades e intencionalidades dos textos. Para albergar estas dimensões



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

é imprescindível a utilização de um método de trabalho, que, por sua vez, pode ser alterado pelo movimento imprevisível e imponderável na relação pedagógica. O ensino de História deve ser preconizado na perspectiva de que tudo que é humano, é histórico. Logo, os estudantes devem ser instigados e motivados a atitudes investigativas cuja metodologia de trabalho e pesquisa seja formativa, com vistas à aprendizagem contínua e permanente, problematizando a história a partir das relações, contextos e reflexões que permeiam o conhecimento histórico. Nesse sentido, uma pesquisa histórica abarca diferentes aspectos: tema, problematização, re corte temporal, referências teórico-metodológicas, diferentes fontes históricas etc.

O profissional docente de História precisa ser um professor-pesquisador, que indaga, analisa e compreende os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades e saberes, pois nem sempre a História local está contemplada na historiografia oficial ou até mesmo nas produções acadêmicas da própria região. Assim, pretende-se que o professor, juntamente com os estudantes, seja capaz de produzir a História local a partir das fontes e /ou documentos disponíveis em sua região.

Ensinar história local e regional permite ao aluno possibilidades de conhecer o seu entorno, pois trata das especificidades, consolidando sua referência de um mundo em constante movimento, indo do micro para o macro e também do macro para o micro, situando-o numa visão ampla, crítica e reflexiva que objetiva constituir uma identidade do local para o global.

No que concerne aos temas problematizados pelo objeto de conhecimento, estes devem iniciar pela história local, pois os elementos do cotidiano revelam partes do universal, e trazem as experiências dos estudantes, que, por sua vez, contribuem com a identidade dos mesmos. Convém que sejam estimuladas as diferentes leituras e diferentes tipos de linguagens, tais como: textos narrativos, poéticos e informativos, mapas, músicas, fotografias, obras artísticas, paisagens, exposições, literatura, cinema, seminários, debates, gráficos, tabelas, gravuras e demais recursos didáticos, para que o estudante compreenda as múltiplas formas de conhecer e interpretar o mundo em que vivem a partir da relação do local com o global. Esta orientação, por seu turno, oportuniza a exploração, através de aulas-campo, o centro histórico da cidade (mas sempre dialogando como o que a memória oficial “esquece”), os museus (Municipal e da



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UNEMAT), comunidades ribeirinhas e morroquianas etc.

Estas sugestões metodológicas estão em consonância com as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, cujo texto procura abarcar a historicidade e a diversidade cultural de cada região. Nesse sentido, os objetos de aprendizagem aqui definidos, amparados na Base Nacional Comum Curricular, são reorientados para os espaços educativos do Estado de Mato Grosso, para oportunizar aos estudantes a ampliação dos conhecimentos, saberes, interesses, valorizando o respeito à diversidade presente na cultura mato-grossense.*

***Autores colaboradores**

Prof. Esp. Sonia Maria de Campos – Centro Educacional Dom Máximo Biennès. Prof. Dr^a Fernanda Martins da Silva – Universidade do Estado de Mato Grosso. Prof. Me. Adson de Arruda – Universidade do Estado de Mato Grosso.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 1993.

BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BERUTTI, Flavio; MARQUES, Adhemar. *Ensinar e Aprender História* – Belo Horizonte, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília-DF: Ministério da Educação, s/d.

_____. Ministério da Educação. *História: ensino fundamental*. Coord. OLIVEIRA, Margarida Dias. Brasília, 2010.

_____ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDBEN: nº9394/96. Brasília: 1996.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales: a Revolução Francesa da historiografia* (1929-1989). São Paulo: UNESP, 1997.

CABRINI. Conceição et al. *O ensino de história: revisão urgente*. 5ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CEREZER, Osvaldo Mariotto. *Ensinar história afro-brasileira e indígena no século XXI: a diversidade em debate*. Curitiba: Appris, 2019.

CHAVES, Otávio Ribeiro & ARRUDA, Elmar Figueiredo de (orgs.). *Cáceres: memória e história*. Cáceres: Editora da UNEMAT, 2011.

FENELON, Déa Ribeiro. *A formação do profissional de história e a realidade do ensino*. In Caderno do CEDES e Licenciatura. São Paulo: Cortez, 1983.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GINZBURG, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

HERNANDEZ, L. L. *A África na sala de aula: visita à História Contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HORN, Geraldo Balduino & GERMINARI, Geyso Dongley. *O ensino de história e seu currículo: teoria e método*. 5 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2013.

JENKINS, Keith. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2005.

LOWY, Michael. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 15ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações curriculares: área de Ciências Humanas/Educação Básica*. SEC-MT. Cuiabá: Gráfica Print, 2012

MATTOS, R. A. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto/UNESCO, 2007.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas. *Revista Brasileira*



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

deHistória, Vol. 13, nº 25/26. São Paulo: Marco Zero, 1993.

OLIVEIRA, S. L. de. *Metodologia Científica Aplicada ao Direito*. São Paulo: Thomson, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & Cultura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
QUEVEDO, J. História e Cultura: Contexto Lei 10.639/03. Palestra realizada na VI Semana Consciência Negra. Cruz Alta: UNICRUZ, 16 a 19/11/2010.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2013.

REIS, Carlos Eduardo dos. *História social e ensino*. Chapecó-SC, 2001.

RIBEIRO, C. M. C.; OLIVEIRA, L. El de. *Uma outra lógica é possível? Linguagem matemática e culturas africanas nos anos iniciais*. In: FERRAZ, M. C. de Oliveira Reis et al.(org.). *Escola, Culturas e Diferenças: Experiências e desafios na Educação Básica*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011. p. 89-108.

SERRANO, C.; WALDMAN, M. *Memória D'África. A temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

5.3. Área de Ciências Humanas

A Área de Ciências Humanas propicia trabalhar de maneira contextualizada, interdisciplinar, transdisciplinar e integradora, relacionando e articulando vivências e experiências dos alunos em situações cotidianas relacionadas aos aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, promovendo atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializem o desenvolvimento de suas identidades e de suas participações em diferentes grupos sociais, a partir do reconhecimento e contribuição para o estudo da diversidade cultural na perspectiva dos Direitos Humanos.

A Área de Ciências Humanas contribui para que os estudantes desenvolvam a cognição in situ, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque com vistas ao acolhimento das diferenças.

Embora o tempo, o espaço e o movimento sejam categorias básicas, não se pode deixar de valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas, culturais e espaços geográficos.

O presente documento, Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, tem como objetivo subsidiar os professores em sua prática docente, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem dos Componentes Curriculares de Geografia, História e Ensino Religioso, com vistas ao documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que traz em sua organização os componentes: História e Geografia. Porém, o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso com sua autonomia, de acordo com as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (O.Cs) já vem trabalhando o Ensino Religioso como componente curricular na Área de Ciências Humanas.

Nesta perspectiva, o objeto de conhecimento do componente curricular de Ensino



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Religioso, busca o diálogo com a área de Ciências Humanas e outras, a fim de compreendê-lo de maneira interdisciplinar. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p.354) “a área de Ciências Humanas deve propiciar aos estudantes a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma”.

Tomando por referência as O.C's:

O Currículo da área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental [...] objetiva à formação das crianças, pré-adolescentes e adolescentes, desenvolvendo uma compreensão ampla da realidade no processo de formação/transformação histórica das sociedades humanas, possibilitando o exercício da cidadania. (MATO GROSSO, 2012, p. 09).

Na mesma direção a BNCC afirma:

Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BRASIL, 2017, p.352).

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os estudantes a construir um sentido de responsabilidade para valorizar os direitos humanos; a inclusão, o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais.

Cabe, ainda, à Área de Ciências Humanas, um olhar sensível para a formação de estudantes intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico, cultural e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. Desta forma, a Área de Ciências Humanas trabalha competências, habilidades e objetos de conhecimento que possibilitam o processo de formação integral do aluno.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Considerando as competências gerais da BNCC e as específicas da Área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, estas devem garantir aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

5.3.1.O Componente Curricular - História

A disciplina de História foi incorporada no currículo escolar brasileiro na primeira metade do século XIX. Ainda nesse século, surge a corrente teórica positivista, influenciando a disciplina na busca incessante de fatos históricos e sua comprovação empírica, exaltando a figura dos vencedores com ênfase nos “heróis e mitos” nacionais. A formação dos professores de história acontecia de maneira condensada e eurocêntrica, oriunda de um pensamento de História universal.

Assim, o modelo positivista adotado remetia a uma única forma de fazer e pensar a História, uma vez que apresentava apenas as etapas cronológicas dos períodos históricos e também a linearidade dos conteúdos.

Na transição do século XIX para o século XX, surgem outras correntes teóricas de pensamento e novas perspectivas historiográficas, como o pensamento marxista, cuja intencionalidade era revolucionar as relações sociais, colocando a classe trabalhadora como protagonista do processo histórico. Na primeira metade do século XX, uma nova corrente historiográfica emerge na busca de romper com o pensamento positivista predominante ao longo do século XIX. A escola francesa dos Annales, fundada no final da década de 1920 por Marc Bloch e Lucien Febvre, ao questionar a história narrativa, traz à escrita da História novostemas, novos problemas e novas abordagens. No final do século XX e início do XXI, com as diferentes conotações trazidas à luz da história social e cultural, sob as lentes de teóricos como Michel Certeau, Roger Chartier, Jacques Le Goff, intensificam-se as críticas em torno do ensino da História, agregando novas temáticas voltadas à dimensão sociocultural.

No Brasil, durante o século XX, ainda sob forte influência do positivismo, o princípio



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

educacional constitutivo do Ensino da História era a memorização e os livros didáticos desempenhavam papel fundamental, focando na exaltação dos “vencedores”, silenciando os “vencidos”. Em outras palavras, dentro dessa concepção, o ofício do professor de História era fazer com que os estudantes decorassem acontecimentos, suas respectivas datas e nomes de personagens. Estes passavam a ser os sujeitos históricos responsáveis pelas transformações na sociedade.

O Golpe Militar de 1964 foi marcado por brutal retrocesso nos meios acadêmicos em geral, particularmente na área das Ciências Humanas. De acordo com Nadai (1993, p.157), “desfechou também um golpe nas diferentes experiências de ensino, escolas fechadas, professores e alunos presos e respondendo a processos crimes foram algumas das formas usuais de tratamentos por parte dos novos donos do poder”.

Com o processo de redemocratização, que emergiu no final da década de 1970, iniciou-se importante movimento de contestação às disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social Política Brasileira), sendo este momento marcado pelo retorno da disciplina de História no currículo escolar. Assim, o Ensino de História passa por uma ampla transformação ao absorver essas novas produções historiográficas que também influencia na produção e edição de novos materiais didáticos.

Segundo Fonseca:

Os anos 80 são marcados por discussões e propostas no ensino fundamental de História. Resgatar o papel de história no currículo passa a ser tarefa primordial depois de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase que fonte “exclusiva” e “indispensável” para o processo de ensino e aprendizagem (FONSECA, 1993, p.8)

Diante desse contexto, a partir da renovação historiográfica, busca-se romper com a escrita da história tradicional, dando visibilidade aos sujeitos até então negados, como mulheres, negros, indígenas e outros. Estes passam a ser objetos de estudos acadêmicos e, paulatinamente, inseridos nos livros didáticos.

A partir da visibilidade dos sujeitos silenciados historicamente, os Movimentos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Sociais e políticos ganham forças, desenvolvendo ações em defesa dos grupos, que resultam em leis que buscam assegurar políticas afirmativas para a promoção da igualdade na diversidade, como, por exemplo, a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

No campo do ensino de História, pesquisadores voltados para a didática e formação de professores abrem possibilidades ao pensarem o papel social da escola, não apenas como detentora e transmissora de conhecimentos pré-estabelecidos, mas, sim, como importante espaço de produção de conhecimento. Na compreensão de Bittencourt (2009), o Componente Curricular de História tem por finalidade a formação do cidadão com ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo natural e social em que vive. Assim, estudar o local e o regional passa a ser considerado fundamental na compreensão do processo histórico, pois possibilita ao estudante entender a história a partir do seu cotidiano, das suas relações sociais, dos seus hábitos, costumes e das memórias construídas culturalmente e na diversidade social e cultural presentes na sociedade.

Neste contexto, o componente curricular de História tem por desafio a formação do sujeito, que desenvolva habilidades, competências, capacidade de análise e soluções éticas a problemas de diferentes naturezas, concernentes às ações humanas, compreendendo este como histórico, crítico, autônomo, capaz de contribuir e intervir na realidade social e no meio em que está inserido.

5.3.2 Contribuição da História para o Desenvolvimento Integral

A História, enquanto componente curricular das Ciências Humanas, tem por característica a formação integral dos sujeitos, em suas dimensões afetivas, intelectuais, culturais e sociais, contribuindo para o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva de mundo, em uma perspectiva da alfabetização científica, sensível aos sentidos da existência humana, possibilitando compreensão ampliada do indivíduo e de suas diferentes formas de inserção e atuação no tempo e no espaço.

Dessa forma, todo o processo formativo deve ter por princípio a humanização,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

considerando que o aluno passa parte significativa de sua vida em espaços educativos, o currículo deve estar centrado na formação integral do indivíduo, que é constituído de múltiplas dimensões e a escola assume o papel de elo entre os conhecimentos primevos³¹ e o saber acadêmico.

O ensino da História, no século XXI, requer novos objetos, problemas e abordagens sobre os fatos históricos e sociais. E ainda serve como ferramenta, que instrumentaliza o indivíduo a participar do processo de construção do conhecimento histórico e ao pleno exercício da cidadania. Segundo as Orientações Curriculares de Ciências Humanas do Estado de Mato Grosso,

O currículo de História deve se apresentar dinâmico, considerando que os estudantes, neste momento, estão atentos às transformações do cotidiano e aos ciclos da natureza, apropriando-se dos signos e significados (...) das diferentes mídias disponíveis, sendo seduzidos por apelos consumistas das sociedades capitalistas e se utiliza do imaginário, estabelecendo pontes com os ícones recriados a partir de diferente temporalidade. Assim, o currículo para o ensino de História precisa apropriar-se do diálogo interdisciplinar assegurando aos estudantes (...) a possibilidade de abrir fronteiras, ressignificando os saberes e as práxis sociais. (OCS: 2012, 38).

Tomando por referência o Documento de Referência Curricular para de Mato Grosso, que por sua vez está em consonância com a BNCC, o componente curricular de História precisa estar articulado ao Projeto Político Pedagógico de cada unidade, com vistas às mídias, às tecnologias de comunicação e informação, aos grupos sociais, ao local e ao regional, à diversidade, oportunizando a multiplicidade de abordagens.

³¹Segundo Attico Chassot o saber primevo é um termo que tem sido usado recentemente para designar o saber dos primeiros tempos em contraposição ao chamado saber popular, o qual é considerado como aquele de menor prestígio, (re) conceituando a acepção do termo. Passa a ter sentido mais político que semântico, uma vez que considera o conhecimento tradicional como àquele em que a ciência se vale para construir suas hipóteses e construções teóricas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

5.3.3. Objetivos do Componente Curricular de História

Na perspectiva da BNCC para a Educação Infantil e anos iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos estudantes, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). É nessa fase que os estudantes começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos e o estabelecimento de comparações. Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam.

Na transição para o Ensino Fundamental, anos finais, os estudantes vivenciam diversas mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Eles ampliam suas descobertas em relação a si próprios e às suas relações com grupos sociais, tornando-se mais autônomos para cuidar de si e do mundo ao seu redor. Se, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da percepção está voltado para o reconhecimento do Eu, do Outro e do Nós, nos anos finais do Ensino Fundamental, é possível analisar os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos, populações e comunicações.

Os objetivos do ensino da História para os anos finais do Ensino Fundamental buscam compreender o gênero humano, nas múltiplas dimensões, contemplando as diversidades, suas vivências e experiências que perpassam o campo das relações humanas, contribuindo para a construção física, afetiva, cultural, intelectual e social. Essas devem ser trabalhadas para garantir o desenvolvimento integral, fundamentando-se nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular.

Sendo assim, compete ao profissional docente do componente curricular de História do Ensino Fundamental, reconhecer que os estudantes agem de acordo com a época e o lugar em que vivem, de forma a conservar ou transformar seus conceitos, hábitos e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

costumes.

Considerando as competências gerais da BNCC e as específicas de História para o Ensino Fundamental, este componente curricular deve garantir aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências:

- Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
- Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
- Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
- Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
- Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
- Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
- Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

5.3.4 Principais Alternativas Metodológicas

A metodologia é a organização do processo de ensino-aprendizagem, sendo uma atividade complexa que requer planejamento, acompanhamento e gestão das dimensões que compõe o trabalho do professor, que implica os diferentes objetos de conhecimento, sistematização, criticidade, potencialidade e intencionalidade, dentre outras, incide em método de trabalho, que, por sua vez, pode ser alterado pelo movimento real, imprevisível e imponderável na relação pedagógica.

O ensino de História deve ser preconizado na perspectiva de que tudo que é humano, é histórico. Logo, os estudantes devem ser instigados e motivados a atitudes investigativas cuja metodologia de trabalho e pesquisa seja formativa, com vistas à aprendizagem contínua e permanente, problematizando a história a partir das relações, contextos e reflexões que permeiam o conhecimento histórico. Nesse sentido, uma pesquisa histórica abarca diferentes aspectos: tema, problematização, recorte temporal, referências teórico-metodológicas, diferentes documentos, fonte oral, etc.

O profissional docente de História precisa ser um professor pesquisador, que indaga, analisa e compreende os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades e saberes, pois nem sempre a História local está contemplada na historiografia oficial ou até mesmo nas produções acadêmicas da própria região. Assim, pretende-se que o professor, juntamente com os estudantes, seja capaz de produzir a História local a partir das fontes e /ou documentos disponíveis em sua região.

Ensinar história local e regional permite ao aluno possibilidades de conhecer o seu entorno, pois trata das especificidades, consolidando sua referência de um mundo em constante movimento, indo do micro para o macro e também do macro para o micro, situando-o numa visão ampla, crítica e reflexiva que objetiva constituir uma identidade do local para o global.

No que concerne aos temas problematizados pelo objeto de conhecimento, estes devem iniciar pela história local, pois os elementos do cotidiano revelam partes do universal, trazem as experiências dos estudantes, que, por sua vez, contribuem com a identidade dos mesmos. Convém que sejam estimuladas as diferentes leituras e diferentes



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

tipos de linguagens, tais como: textos narrativos, poéticos e informativos, mapas, músicas, fotografias, obras artísticas, paisagens, exposições, literatura, cinema, seminários, debates, gráficos, tabelas, gravuras e demais recursos didáticos, para que o estudante compreenda as múltiplas formas de conhecer e interpretar a realidade a partir da relação do local para o global.

Estas propostas metodológicas estão em consonância com as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, que naquele momento vislumbrava fomentar a cultura rica e diversificada de cada região e as demais presentes no Estado. Nesse sentido, os objetos de aprendizagem aqui definidos, amparados na Base Nacional Comum Curricular, são reorientados para os espaços educativos do Estado de Mato Grosso, para oportunizar aos estudantes a ampliação dos conhecimentos, saberes, interesses, valorizando o respeito à diversidade presente na cultura mato-grossense, como se observa a seguir:

5.3.5 Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento

6º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
História: tempo, espaço e formas de registros	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias. A periodização do processo histórico do Estado de Mato Grosso.
	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.
	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.	As origens da



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.	humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
	(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.	Diversidade de povos e culturas que contribuíram para a formação do Estado de Mato Grosso.
	(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.	
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais. Registros e fontes regionais como instrumentos no processo de formação da cultura material e imaterial mato-grossense.
	(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões.	Espaços territoriais e aportes culturais, científicos, sociais e econômicos das diferentes culturas indígenas que compõe o Estado de Mato Grosso.
	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.
	(EF06HI09.1MT) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, relacionando elementos das diversas culturas que influenciaram a formação populacional e cultural mato-grossense.	Influências de diferentes povos: indígenas, europeus, africanos, asiáticos, entre outros, na formação da população mato-grossense.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Lógicas de organização política	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da polis e nas transformações políticas, sociais e culturais.	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma
	(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.	Domínios e expansão das culturas grega e romana
	(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.	Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.
	(EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.	As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.
	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. A fragmentação do poder político na Idade Média.
	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.
Trabalho e formas de organização social e cultural	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.	Trabalho escravo e livre ao longo da História de Mato Grosso. Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.
	(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.	Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.
	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval. O protagonismo feminino na sociedade mato-grossense.

7º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História.
	(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.	A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.
	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.	Organização cosmológica, política, econômica, social e cultural dos povos indígenas de
		Mato Grosso antes da chegada dos europeus. Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.
Humanismo, Renascimento e o	(EF07HI04) Identificar as principais características do Humanismo e do Renascimento e analisar seus significados.	Humanismo e Renascimento artísticos e culturais: uma nova visão de ser humano e de mundo e consequente incentivos as grandes navegações.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Novo Mundo	(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.
	(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.	As descobertas científicas e a expansão marítima.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.
	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.
	(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.	
	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.	A estruturação dos vice-reinos nas Américas.
	(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
	(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).	A resistência indígena em Mato Grosso no processo de expansão territorial da América portuguesa.
A expansão portuguesa na América	(EF07HI12.1MT) Compreender a constituição territorial de Mato Grosso a partir da expansão da América portuguesa.	O movimento bandeirantista.
		Os conflitos entre os bandeirantes e indígenas em Mato Grosso na expansão do território. O ciclo da mineração e a constituição da capitania de Mato Grosso.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Lógicas comerciais mercantis Modernidade	(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.
	(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.	
	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.	As lógicas internas das sociedades africanas.
	(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases,	As formas de organização das sociedades ameríndias.
	identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.	A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.
	(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.	A emergência do capitalismo.

8º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.	A questão do iluminismo e da ilustração.
	(EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo.
	(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
	(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.	Revolução Francesa e seus desdobramentos.
	(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineiras e baianas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Os processos de independências nas Américas	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.	
	(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.	Independência dos Estados Unidos da América.
	(EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.	Independências na América espanhola. A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti
	(EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.	
	(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.	Os caminhos até a independência do Brasil.
	(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.	A independência do Brasil e sua influência em Mato Grosso, seus desdobramentos e impactos para a cultura local.
	(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.	
	(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.	
	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão. Vida cultural e cotidiana da população negra e indígena de Mato Grosso no período colonial.
	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o	Brasil: Primeiro Reinado.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O Brasil no século XIX	Segundo Reinado.	O Período Regencial e as contestações ao poder central.
	(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.	O Brasil do Segundo Reinado: política e economia.
	(EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.	A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado.
	(EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.	Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai. A questão da terra em Mato Grosso.
	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados,
	(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.	aboliconismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.
	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.	Políticas de extermínio do indígena durante o Império.
	(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.
	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Mato Grosso no século XIX	(EF08HI23.1MT) Compreender o contexto político, econômico e cultural de Mato Grosso no século XIX e seus desdobramentos sociais e culturais.	A transferência da Capital de Vila Bela de Santíssima Trindade para Cuiabá. Os impactos da independência do Brasil para Mato Grosso. A Rusga e sua articulação com outros movimentos regenciais. Mato Grosso no contexto da Guerra do Paraguai. A economia mato-grossense pós-guerra do Paraguai. A resistência dos quilombos e comunidades tradicionais em Mato Grosso.
Configurações do mundo no século XX	(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.
	(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
	(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.
	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo. O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

		indígenas. A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.

9º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até metade do século XX	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo. A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos. O coronelismo em Mato Grosso.
	(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.	
	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
	(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	
	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.	Primeira República e suas características. Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930. A modernização e transformação da paisagem urbana na capital mato-grossense.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).	O período varguista e suas contradições. A emergência da vida urbana e a segregação espacial. O trabalhismo e seu protagonismo político.
	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.	A questão indígena durante a República (até 1964). A questão afro-brasileira durante a República (até 1964). Protagonismo negro em Mato Grosso durante a República.
	(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século	As mudanças conceituais de diversidades étnico-raciais e a
	XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.	ideia de gênero no Brasil do século XX.
	(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.	Os movimentos sociais no Brasil do século XX. Anarquismo e protagonismo feminino.
Totalitarismos e conflitos mundiais	(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial. A questão da Palestina. A Revolução Russa A crise capitalista de 1929.
	(EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.	
	(EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.	
	(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).	A emergência do fascismo e do nazismo. A Segunda Guerra Mundial. Judeus e outras



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

		vítimas do holocausto.
	(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.	O colonialismo na África. As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.
	(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.
	(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.	
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação.
	(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.	Constituição de Mato Grosso e os impactos políticos na região. A Marcha para o Oeste e o desenvolvimento das regiões de Mato Grosso. Colonização do norte de Mato Grosso após a década de 1970. Conflitos agrários e indígenas em Mato Grosso.
	(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões	Os anos 1960: revolução cultural?



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. (EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.	A ditadura civil-militar e os processos de resistência. As questões indígenas e negra e a ditadura.
	(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.	A divisão geopolítica do estado de Mato Grosso.
	(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.	O processo de redemocratização. A Constituição de 1988 e a emancipação das
	(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.	ciadarias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.). A História recente do Brasil: transformações
	(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.	políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais. Os protagonismos da
	(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.	sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira.
	(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.	A questão da violência contra populações marginalizadas. O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.
	(EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.	Mato Grosso no contexto da globalização: a questão da violência contra populações marginalizadas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A recente	história	(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos. A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia. A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba.
		(EF09HI29) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.	As experiências ditatoriais na América Latina.
		(EF09HI30) Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.	
		(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.	Os processos de descolonização na África e na Ásia.
		(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização. Políticas econômicas na América Latina.
		(EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo. Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade. As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de
		(EF09HI34) Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.	
		(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os	
		movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.	inserção no debate local, regional, nacional e internacional.
		(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI,	



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

5.3.6 Avaliações para as Aprendizagens

A avaliação é essencial à educação e como tal, inerente e indissociável a atividade pedagógica, ela deve ser compreendida como um processo permanente que ultrapassa o âmbito da sala de aula, abrangendo todo o cotidiano escolar. Esta interação merece estudos e reflexões, pois a avaliação das aprendizagens tem sido considerada como o domínio preponderante para medir os sucessos e fracassos dos estudantes, das unidades escolares e dos sistemas educativos em cenários locais, nacionais e internacionais.

A construção de um currículo crítico e interdisciplinar que pretende promover aprendizagens significativas na vida dos estudantes tem sua ancoragem na avaliação diagnóstica, inclusiva, formativa e emancipatória, em contraponto à avaliação classificatória e seletiva.

A avaliação do processo ensino e aprendizagem busca detectar as dificuldades dos estudantes, a fim de corrigi-las durante o processo. As informações reveladas pela avaliação formativa permitem ao professor planejar, ajustar e redirecionar sua prática pedagógica com a intencionalidade de possibilitar novas competências e habilidades na construção do conhecimento.

É importante ressaltar que todo processo avaliativo depende a priori de um planejamento coerente, que permita ao professor delimitar as expectativas de aprendizagens de cada turma, estabelecendo um perfil de entrada e de saída, para que se possam mobilizar os esforços necessários.

No processo avaliativo, pode-se recorrer a diferentes mecanismos, considerando a intencionalidade dos objetos do conhecimento, fazendo uso de observações e registros contínuos e progressivos, respeitando o nível cognitivo dos estudantes para uma proposta gradativa de superação e avanço.

O Componente Curricular de História, ao optar por uma avaliação diagnóstica e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

formativa, entende que esta não tem como objetivo classificar ou selecionar, mas conhecer melhor o estudante, suas capacidades, seus interesses e suas técnicas de trabalho. Nesta perspectiva, o ato de ensinar pressupõe intencionalidade do professor em auxiliar o estudante na construção de conhecimentos, conceitos, ideias e habilidades, considerando o desenvolvimento das diferentes atividades avaliativas: atividades realizadas em sala de aula; atividades que indiquem capacidades de síntese e produção de texto; atividades que expressem o domínio do objeto do conhecimento e atividades que explicitem procedimentos. Assim, propõe-se que estas sejam instrumentos do currículo com o objetivo de promover aprendizagem significativa, capaz de fazer com que o estudante tome consciência da evolução de sua aprendizagem e o professor perceba a eficiência do que “ensina”.

Portanto, as dimensões que constituem o processo avaliativo devem possibilitar a aquisição de habilidades e capacidades cognitivas necessárias para assegurar o direito do estudante à aprendizagem, em uma perspectiva de formação do sujeito participativo, reflexivo e crítico no espaço que está inserido.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). *Povos indígenas & educação*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

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

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN: nº 9394/96*. Brasília: 1996.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. In.: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. O /A Educador Como Agente Cultural. In : LOPES, Alice Ribeiro Cassimiro, MACEDO, Elizabeth Fernandes de & ALVES, Maria Palmira Carlos (Orgs.) *Cultura e Política de Currículo I*– Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 25. reimp. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

NEVES, Josélia Gomes. *Currículo Intercultural: processo de aplicação da Lei 11.645 /2008 nas escolas públicas da Amazônia*. Revista Partes: SP. 2013. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2013/05/15/curriculo-intercultural/>. Acesso em: 17 de outubro de 2013.

BERUTTI, Flavio; MARQUES, Adhemar. *Ensinar e Aprender História* – Belo Horizonte,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3.ed. –São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *História: ensino fundamental*. Coord. OLIVEIRA, Margarida Dias. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*. Brasília, DF, 2017.

CHASSOT, Attico. *A ciência através dos tempos*. São Paulo: Moderna, 2014.

_____. *Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação*. 7ª. ed. - Ijuí: Ed. Unijuí. 2016.

_____. *A Ciência é masculina? É, sim senhora!* 7ª ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

_____. *Das disciplinas à indisciplina*. 1ª. ed. - Curitiba: Appris, 2016.

FONSECA, Selva Guimaraes -*Caminhos da História Ensinada*. São Paulo: Papirus, 1993.

MARTINS, Marcos L. *História Regional*. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2010.

MATO GROSSO. *Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Área de Ciência Humanas: Educação Básica*. /Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

NADAI, Elza. *O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectivas* Revista Brasileira de História vol.13, nº25/26 São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1993.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar história*. - São Paulo: Scipione, 2004.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SILVA, Marco Antônio. *Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática*. - Belo Horizonte: Rona, 2012.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *História do Mato Grosso: Da na ancestralidade – Cuiabá:Entrelinhas*, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Currículo: a atividade humana como princípio educativo*. 4ª ed. - São Paulo: Liberdade, 2013.

VIEIRA, Cleber Santos. *História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental* (org.).Recife: Pipa Comunicação, 2013.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

5.4 Componente Curricular Geografia – Ensino Fundamental – Anos Finais

A Geografia, como componente curricular escolar obrigatório, teve seu início e implantação pela primeira vez no país no ano de 1837, no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro). O objetivo era a preparação de parte da elite brasileira que ansiava se inserir nos cargos políticos nas demais atividades relacionadas.

Por volta do ano de 1900, tendo como principal característica a disseminação de se conhecer os aspectos naturais regionais e o ideário de criar um sentimento nacionalista e patriotismo entre os estudantes, a geografia se consolida como ciência nas escolas em quase todo o território brasileiro.

Em 1905, foi lançado o livro de Manuel Said Ali de Sá, “Compêndio de Geografia Elemental”. O foco principal era a abordagem regional do Brasil com intenção de conhecer melhor os aspectos regionais do país.

A Geografia chegou às instituições universitárias no ano de 1934 na Universidade de São Paulo. O corpo docente era formado por professores com tendências tradicionais e com grande influência da escola francesa.

As primeiras propostas de Geografia crítica no Brasil tiveram início em 1966, oriundas das ideias de Yves Lacoste, ao publicar sua obra “Geografia do Subdesenvolvimento”.

Já nos anos 70, em pleno período de ditadura militar no Brasil, a Geografia e a História foram unificadas em uma única disciplina, estrategicamente utilizou-se destas disciplinas, que podem ser libertadoras, mas também aprisionadoras, para manter a ordem social imposta pelo governo militar. Desta fusão surgiu a disciplina escolar denominada de Estudos Sociais. Amparados na ideia de que a Geografia e a História figuravam como uma ameaça política, o Governo Militar propendia coibir o surgimento de movimentos considerados subversivos.

A partir de 1978, por diversos motivos políticos, econômicos, sociais e culturais houve uma explosão de publicações do Ensino da Geografia Crítica em todo o país.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A década de 80 é fruto das lutas dos anos anteriores, dos trabalhos dos professores do início do século XX, das Associações de Geógrafos, e do esforço dos profissionais interessados no reconhecimento da importância do Ensino da Geografia.

Ainda nos anos 80, o Brasil vivenciava uma efervescência de mudanças, esse período foi de significativas mudanças, início do processo de abertura política, após longo período de ditadura militar.

No final dessa década, começam a surgir novas possibilidades de organizações da sociedade civil e da sociedade política, a população é mobilizada a participar dos destinos do Estado e de intervir nos diferentes níveis de governo, conforme aborda Vlach:

Foi neste momento que o Ensino da Geografia voltou a fazer parte de debates teóricos e metodológicos dos geógrafos. A partir de então, os temas sobre Ensino da Geografia se abrem em leques cada vez mais amplos, abrangendo assuntos cada vez mais variados e pertinentes à nossa disciplina. O debate sobre a questão teórico-metodológica do Ensino da Geografia é, na realidade, um debate sobre as raízes teóricas que embasaram esta disciplina. Os autores que a discutem participam do movimento crítico da Geografia e procuram esclarecer porque uma disciplina, aparentemente “chata e enfadonha”, permanece no Currículo Escolar Oficial. Avançando além desta constatação, esses “geógrafos-educadores” apontam novas formas de abordagem do que pode ser realizado por esta matéria escolar em uma perspectiva mais crítica. Muitos autores nacionais, a maioria professores de Geografia em Universidades, se preocupa efetivamente com a Geografia Escolar, tentando formular respostas, ou questionando a forma “como se dá na prática” o Ensino da Geografia. (VLACH *et al*(s.d.)

Atualmente, a Geografia Escolar encontra amparo legal nos seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que ditou novas reformulações nas Licenciaturas e ampliou a carga horária da formação do professor; Pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que recomendam o Programa Oficial de Ensino a ser seguido no País; Pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação (DCNs) de 2013, que são as diretrizes que estabelecem também a Base Nacional Comum Curricular, responsáveis por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

brasileiras; Nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OCs) de 2012; Lei Estadual Nº 5.573, de 06 de fevereiro de 1990, na Resolução Normativa Nº 002/2015-CEE-MT Artigo 8º (oitavo), e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme o Ministério da Educação:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que 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 a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017).

O ensino do componente curricular de Geografia na Educação Básica é imprescindível, isso remete aos saberes geográficos e científicos que devem nortear o trabalho pedagógico. Enquanto componente curricular da área de Ciências Humanas, possui grande relevância na formação de competências e habilidades que auxiliam o estudante no desenvolvimento ético e na preparação para a cidadania.

Este componente curricular assume, então, grande importância ao se pensar a construção da sociedade e como esta produz o espaço dentro da sua pluralidade sociocultural, “principalmente no que diz respeito às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e culturais que convivem no espaço nacional, assim possibilita (...) um contato com um Brasil de uma geografia complexa, multifacetada e cuja população



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

não é devidamente conhecida” dentro das espacialidades desiguais e excludentes (ANJOS, 2005).

Visando, também, ao cumprimento das leis 10.639 e 11.645, vigentes desde 2003 e 2008, respectivamente, complementares à LDB de 1996, que mostram a necessidade de se ensinar sobre o Movimento de Luta, História e Cultura Afro-brasileira e indígena, é necessário incluí-las no currículo escolar, para o reconhecimento e reparação histórica e social de todas as etnias que formam a população brasileira, descentralizando a ideia eurocêntrica que se tem arraigado na sociedade, na ciência, nas relações sócio espaciais e, conseqüentemente, no pensamento e território produzido por tais relações entre os atores sociais, podendo esta relação ser representada entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem.

E para que isso se efetive, de acordo com Castellar (2005), devem haver “mudanças na postura do corpo docente em relação ao como, para quê e para quem ensinar geografia escolar” (CASTELLAR, 2005, p. 3), destacando a necessidade de introduzir novas tecnologias, aprendizagens e conhecimentos para o enriquecimento do estudo geográfico, bem como o Saber-Fazer no processo de ensino-aprendizagem voltado para a realidade e vivências do cotidiano. Nesse sentido, podemos concordar com Callai (2001), que afirma:

[...] a Geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma “visão espacial”, é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o estudante para que exerça de fato a sua cidadania. [...]. Um cidadão que reconheça o mundo em que vive, que se compreenda como indivíduo social capaz de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço, e que consiga ter os mecanismos e os instrumentos para tanto. (CALLAI, 2001, p.134).

Neste contexto, percebe-se a necessidade de construir o pensamento espacial e o raciocínio geográfico no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é preciso reorganizar o currículo escolar para o educar ao longo da vida, integrando os seguintes



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

conceitos: aprender a

fazer, aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a conviver, articulando os conhecimentos geográficos e os pedagógicos.

As experiências vivenciadas pelos estudantes no processo educativo exercem papel fundamental na compreensão da realidade e no raciocínio geográfico.

Não se trata de ensinar apenas os conteúdos e conceitos geográficos, mas, sim, apresentar como esses saberes contribuem para entendermos o mundo e posicionarmos de forma crítica e reflexiva, contribuindo na condição de sujeitos ativos e participativos.

A geografia tem como principal objetivo compreender a construção do espaço produzido pela sociedade, considerando suas características sociais, físicas e econômicas. E “se a sociedade é desigual, conseqüentemente, o espaço será o espaço da desigualdade” (SANTOS, 2008) e é por isso que é de suma importância para o aluno fazer uma leitura crítica do espaço em que vive e compreender como é estruturada a sociedade. Nisto inclui-se entender todos os momentos históricos da formação da sociedade e, conseqüentemente, da construção do espaço de acordo com interesses e necessidades da primeira, de acordo com Oliveira:

“[...] Cabe à geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza [...]. Como são produzidos por sociedades desiguais, os espaços também são desiguais: campo/cidade, regiões metropolitanas/cidades médias/cidades pequenas etc [...] (OLIVEIRA, 2008, p. 142).

A geografia escolar tem como meta ensinar o estudante a realizar a leitura do mundo, partindo da realidade do espaço vivenciado diariamente. De acordo com Cavalcanti:

O espaço vivenciado hoje é fluido, formado por redes com limites indefinidos e/ou dinâmicos, e ultrapassa o lugar de convívio imediato. É, também um espaço extremamente segregado e segregador, onde cresce a cada dia o número de excluídos, de violentados, de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

desempregados, de sem-terra, de sem-teto. (CAVALCANTI, 2012, p. 48).

Logo, na Geografia Escolar os aspectos sociais são de fundamental compreensão para a leitura do espaço geográfico.

Contextualizando, há a necessidade de trabalhar a alfabetização científica no contexto da educação geográfica com práticas pedagógicas, que valorizem os saberes conceituais, atitudinais e procedimentais e estes relacionados com as intensas experiências vivenciadas pelos estudantes, auxiliando na realização da leitura do mundo, na compreensão da realidade, na percepção de seu papel e na construção de uma cultura cidadã.

Nesse âmbito, os saberes culturais são significativos ao conhecimento geográfico e colaboram de forma intensa para o conhecimento e a aprendizagem da educação voltada para a área das Ciências Humanas, buscando uma identidade dentro do currículo com objetivos claros

e precisos nos múltiplos aspectos. Segundo as Orientações Curriculares de Mato Grosso (2010), o componente curricular Geografia enquadra-se nas Ciências Humanas, o qual é descrito da seguinte forma:

Os estudos na Área de Ciências Humanas buscam fundamentação na concepção do método histórico-dialético com o entendimento de que o conhecimento é construído sócio-historicamente na relação entre homens e destes com o contexto social, político, econômico, cultural, natural e tecnológico em constante processo de transformações, e que envolve diretamente o cotidiano dos professores e estudantes [...] Nessa abordagem compreendemos como categorias de estudo: sociedade, tempo e espaço, trabalho, diversidades socioculturais e religiosas, (gênero, sexualidades, religiosidades, geracionais e étnico-raciais), democracia, nação, paisagem, espaço geográfico e território, as quais permitem desenvolver o pensamento histórico e geográfico, ao longo dos anos do Ensino Fundamental. (MATO GROSSO, 2010).

Partindo disto, vê-se também como as relações sociais e étnico-raciais estão



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

presentes em todo o contexto de estudo da Geografia Escolar, considerando a diversidade sociocultural da população que compõe o território brasileiro, as relações étnico-raciais se fazem necessárias no processo de ensino-aprendizagem na relação entre alunos, e entre professor e aluno.

Dentro desse cenário, o componente curricular geografia contribui de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, construindo de forma significativa as dimensões do currículo nos mais variados aspectos: sociais, políticos, culturais, éticos e econômicos, possibilitando o agir e pensar, ser e fazer na produção de saberes significativos que agregam conhecimentos de suma importância, contribuindo na formação social e na construção da autonomia para realização de uma leitura crítica da realidade e práticas sociais coerentes a tal.

5.4.1. Contribuições da Geografia para o Desenvolvimento Integral

A contribuição da Geografia como ciência à educação escolar versa dos elementos naturais e humanos em sua configuração espacial, em uma explicitação relacional-interativa da construção do mundo pelo ser humano, juntamente com as práticas sociais que resultam das relações entre os atores sociais.

Portanto, a Geografia procura entender os eventos antrópicos em sua dinâmica de espacialidade: onde, como, e por que ocorrem na concretude de lugar e mundo. E para isso é necessário, também, que se entenda como se produzem e reproduzem as relações sociais, pois dependendo de como se dão essas relações entre os atores da sociedade, as suas práticas sociais e a produção do espaço e do mundo serão diferenciadas (Raffestin, 1993).

Sendo assim, conforme orienta Carneiro³², a leitura geográfica da realidade não se restringe à descrição localizada dos elementos naturais e efeitos da ação humana, mas analisa as inter-relações entre os elementos em diversas escalas, segundo objetivos de um estudo (local, regional e inter ou supranacional), sob critérios de apreensão dos determinantes histórico- sociais das diversas organizações espaciais identificadas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Esse entendimento da Geografia é a base para seu efetivo aproveitamento educacional. Sob este enfoque, a Geografia Escolar não se reduz a uma programação curricular meramente informativa, mas deve ter uma efetividade formativa no contexto do impacto global da escola sobre o desenvolvimento intelectual, atitudinal e psicomotor dos estudantes da Educação Básica.

Sob o aspecto intelectual, cabe à educação geográfica ocupar-se com a compreensão de mundo que o estudante vai elaborando a partir de suas experiências nas práticas sociais cotidianas nos espaços e lugares de vivência, e da sua apreensão progressiva dos problemas de organização e uso do espaço pelo homem.

O entendimento das formas e dinâmicas dos fenômenos naturais e sociais foi e é um saber necessário à humanidade, pois as experiências espaciais vividas e a interpretação dos lugares favorecem a formulação de estratégias para a existência do ser humano no planeta. Considerando a diversidade humana e da natureza, consequentemente, a variedade de relações que as sociedades estabelecem entre si e com a natureza, é possível afirmar que cada sociedade produz e possui diferentes geografias.

Como conhecimento científico institucionalizado, a Geografia produz e utiliza diferentes referenciais teórico-metodológicos, acompanhando, de maneira mais ou menos intensa, as grandes matrizes e as mudanças paradigmáticas das ciências.

³² CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Importância educacional da geografia, Educ. rev. nº.9 Curitiba Jan./Dec. 1993. Sonia tem graduação em Geografia, Mestrado em Educação, Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Professora no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem. (BRASIL, 2017, p. 359).



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Como disciplina, na escola e na universidade, a Geografia também tem produzido e se orientado por concepções didático-pedagógicas, intentando sua adequação ao contexto social, educacional e científico. Por conseguinte, atualmente, na ciência geográfica, há uma pluralidade de orientações teórico-metodológicas.

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os estudantes dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos

Os estudantes nem sempre compreendem os conceitos espaciais usados pelos adultos, sobretudo os conceitos trabalhados nas escolas. Usando como exemplo o campo da cartografia, o estudante, ao receber a informação que “todo extremo Norte, também é extremo Sul”, para exemplificar, o professor de geografia apresenta o mapa do Brasil onde o estudante, ao ler a localização do estado de Mato Grosso, não compreende como ele poderia estar ao sul do estado do Pará e ao Norte de Mato Grosso do Sul ao mesmo tempo. Esse fato caracteriza uma construção equivocada de conceitos durante as etapas do ensino fundamental.

Provavelmente o estudante entendia os referenciais de localização de forma estática, centralizados no próprio referencial norte e sul, faltava-lhe a reversibilidade, isto é, considerar os referenciais a partir da perspectiva do estado de Mato Grosso.

Pensar os conceitos e formas como naturalizadas e estáticas tem sido uma característica do pensamento social muito comum, resultados de uma mentalidade conservadora que nega a dinâmica das práticas sociais e dos espaços por ela construídos. Através do conhecimento geográfico, a análise se dará no questionamento da realidade nos seus aspectos físicos naturais e da estrutura social, com a possibilidade de se transformar constantemente. Segundo Raffestin (1993), na sociedade existem três tipos de atores sociais: aquele que é possuidor da mão de obra, outro que é possuidor dos meios financeiros e tecnologia, e o terceiro que é possuidor de ambos. Cada um desses atores terá práticas espaciais diferenciadas, produzindo e construindo de diferentes formas o espaço.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Dificuldades de compreensão conceitual como essa e outras são recorrentes em estudantes do ensino fundamental, problemas como este devem ser percebidos e sanados pelos professores responsáveis pela construção do conhecimento geográfico dos estudantes ao longo de todas as etapas da Educação Básica.

A construção de categorias e conceitos geográficos é uma habilidade fundamental para a vida cotidiana, uma vez que possibilita às pessoas organizar a realidade, estabelecer classes de objeto, trocar experiências com outro e construir conhecimento. (MATO GROSSO, 2012).³³ Nos anos finais do Ensino Fundamental, o componente curricular Geografia pretende, em linhas gerais, proporcionar variadas possibilidades de leituras de mundo, fundamentais para a construção de uma visão crítica da sociedade e para a formação da cidadania, na qual busque .

O grau de complexidade das categorias, dos conceitos geográficos e o desenvolvimento do componente, nessa etapa, ampliam-se ano a ano, contemplando a comparação de paisagens, as inter-relações da sociedade com a natureza, as dimensões e os conflitos territoriais em diferentes escalas geográficas, as contradições políticas, econômicas e ambientais.

Outra característica importante da Geografia Escolar na formação do estudante é a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei nº. 10.639/03 e Lei nº.11.645/08 e Resolução Normativa Nº 002/2015-CEE-MT) que se articula ao estudo da formação do território nacional e local, salientando a luta do povo negro e dos povos indígenas, assim como a permanente discussão da importância da mestiçagem e da diversidade cultural e territorial no Brasil e em Mato Grosso e a ligação com outros continentes.

³³ Orientações Curriculares da Educação Básica Mato Grosso. Cadernos de Orientações Curriculares Ciências Humanas, página 41. ISBN 978-85-88421-79-0 desenvolver no estudante sua autonomia de pensar e agir diante da conjuntura social que se encontra, sendo um sujeito ativo e participante na construção dos espaços que compõe.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Considerando que temos socialmente, além do conflito de classes, os conflitos das relações étnico-raciais, que refletem na ocupação e produção do espaço em todos os seus limites, refletem a necessidade de se desconstruir o preconceito enraizado do século XIX referente às etnias e povos que não eram de origem europeia. Os conteúdos eurocêntricos presentes nos livros didáticos de geografia e também na formação inicial dos professores que permitem a perpetuação à negação de direitos e desmoralização dessas populações.

A Resolução Normativa nº 002/2015- do Conselho Estadual de Educação (CEE-MT), documento que “Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências”, em seu artigo 8º (oitavo) inciso V (quinto) diz que:

A História, Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, História e Geografia de Mato Grosso e Educação Ambiental, bem como as especificidades étnico-raciais, socioeconômicas e culturais, no âmbito regional e/ou local, tratadas em todos os componentes curriculares (MATO GROSSO, 2015)

A importância de estudar a história local e regional ganhou força graças à concepção metodológica conhecida como Nova História, oriunda da França de 1929. Essa nova abordagem passou a ter importância no mundo acadêmico brasileiro com os primeiros trabalhos sistematizados sobre o tema a partir da final década de 1980. Nesse mesmo período e contexto, a Geografia Crítica ganha força e passa a inspirar a formação acadêmica e os currículos escolares a partir dos anos de 1990. Neste contexto, há de considerar o estudante como parte do processo educativo, sendo participativo, ativo, produtor do conhecimento, que domine conceitos imprescindíveis da geografia. Sendo assim, em todas as etapas da educação básica, o ensino do componente curricular Geografia não pode ser desvinculado dos demais componentes, sobretudo do componente curricular História, sendo ambos da mesma área de conhecimento, ambos trabalhados de forma articulada podem possibilitar uma aprendizagem mais significativa e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

contextualizada, conforme Cavalcanti (2010):

Os professores de Geografia relatam que estão frequentemente enfrentando dificuldade em “atrair” seus alunos nas aulas, pois a maioria não se interessa pelos conteúdos que essa disciplina trabalha. No entanto, se a Geografia contempla a diversidade da experiência dos homens na produção do espaço, as questões espaciais estão sempre presentes no cotidiano de todos eles, sejam as de dimensões globais ou locais. É o caso de se questionar, então, por que os alunos não mostram interesse especial pelos conteúdos da disciplina, limitando-se, na maior parte das vezes, ao cumprimento formal das obrigações escolares. (CAVALCANTI, 2010, p.03).

Corroborando com Cavalcanti e buscando subsídios legais encontramos amparo e respaldo na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) a qual “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, em seu artigo 26º diz que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996)

Nesse cenário, destaca-se a importância da construção coletiva e participativa dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada unidade escolar. É nesse momento e nesse documento que cada unidade escolar imprime suas realidades e necessidades, planeja as ações pedagógicas e administrativas e as executa. É aqui que os componentes curriculares da área de Ciências Humanas muito podem contribuir para a elaboração, planejamento e execução dos PPP's, os professores de Geografia e de História podem e devem contribuir com os conhecimentos e conceitos de cada ciência, possibilitando o trabalho articulado entre a escola, a sociedade e os estudantes, compreendendo suas estruturas e como ocorrem as relações entre elas, as quais irão refletir na construção e produção do espaço.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

5.4.2. Objetivos do Componente Curricular Geografia

Nos anos finais do Ensino Fundamental propõe-se dar continuidade e aprofundar a etapa anterior (anos iniciais), acrescentando novos conhecimentos, ampliando noções de seus lugares de vivências para a compreensão de questões de outras escalas geográficas.

Assim, ao concluir a segunda etapa do Ensino Fundamental, espera-se que o/a estudante, portador de crenças, valores e experiências, seja capaz de compreender fenômenos e processos em diferentes escalas; de estabelecer relações entre as situações do cotidiano dos lugares de vivências e de outros lugares; de usar diferentes estratégias e múltiplas linguagens para consolidar e aprofundar conhecimentos e saberes adquiridos. Contudo, a Geografia Escolar, nessa etapa, preocupa-se com a progressão dos estudantes.

Os objetivos do Componente Curricular Geografia para os anos finais da etapa do Ensino Fundamental são:

- Aprofundar e consolidar os conceitos e categorias da geografia iniciados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Construir e desenvolver os conceitos e categorias da geografia que competem aos anos finais do Ensino Fundamental.
- Analisar o meio ambiente do Estado de Mato Grosso, correlacionando as diferentes escalas e diversos aspectos (físicos, sociais, econômicos, culturais e ambientais).
- Reconhecer e identificar as paisagens do território mato-grossense e suas interações com diferentes escalas no espaço geográfico, propiciando a valorização do patrimônio sociocultural e ambiental, ressignificando sua identidade.
- Analisar o espaço geográfico como um processo de construção das relações entre os seres humanos, e destes com a natureza, estabelecendo conexões entre o espaço geográfico mato-grossense e outros espaços.
- Construir e Compreender o conceito de território, caracterizando as formas de apropriação dos territórios no Estado de Mato Grosso.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

5.4.3. Principais Alternativas Metodológicas

A metodologia, em síntese, é o caminho que se escolhe para chegar a um determinado fim, espera-se que a escolha desse ou desses caminhos possa possibilitar a construção e sistematização do currículo escolar, mas que, sobretudo, possa proporcionar um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa aos estudantes. Dessa forma, destaca-se a importância de metodologias proporcionais à realidade e às necessidades dos estudantes. O ensino da Geografia em uma abordagem por Projeto de Pesquisa e Estudo de Caso pode enriquecer o trabalho pedagógico e contribuir com o ambiente a ser pesquisado.

Destaca-se a aprendizagem com projetos, conforme o PPP da unidade escolar, possibilitando a organização dos conhecimentos em diferentes contextos, problematizando as realidades, construindo diagnósticos e propondo possibilidades de mudanças de seus lugares de vivência, com destaque para o estudo da Geografia Regional, contribuindo para a formação plena, fortalecendo o sentimento de pertencimento e reforçando a identidade dos estudantes em diferentes contextos, aprofundando e consolidando a alfabetização geográfica, a construção do raciocínio geográfico e do pensamento espacial dos estudantes.

Nesse contexto, o componente curricular Geografia trata das questões pertinentes ao cotidiano do estudante, partindo do local, regional ao global, utilizando dos conhecimentos de senso comum dos estudantes à construção do conhecimento científico elaborado, levando o mesmo à problematização de sua realidade, a construção da autonomia intelectual, o domínio de conceitos, conteúdos e métodos da Geografia.

O professor de geografia deve ser o mediador dos processos de construção dos conhecimentos, para tanto, é imprescindível o trabalho interdisciplinar na construção do conhecimento geográfico escolar. Vale ressaltar que o professor de geografia deve ser um constante pesquisador e construir essa capacidade em seus estudantes. O documento da Base Nacional Comum Curricular orienta que:



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Para fazer a leitura de mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas. (BRASIL, 2017, p. 357).

Segundo Girotto (2015), “o raciocínio geográfico pode ser concebido como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas” (GIROTTTO, 2015, p. 02). Acerca desse assunto, Cavalcanti (2008) ressalta que:

Para pensar sobre aspectos metodológicos do ensino de geografia, tendo em vista o que já foi exposto, entendo que o primeiro passo é colocar o aluno como centro e sujeito do processo de ensino para, a partir daí, refletir sobre o papel do professor e da geografia, que são elementos igualmente fundamentais no contexto didático. (CAVALCANTI, p.35, 2008).

O ensino e a aprendizagem em Geografia, na educação básica, tem como pilar o processo de alfabetização gráfica e cartográfica. Alguns autores, como Simielli (1999 e 2007), Paganelli (1986), Almeida (2007) e Lesann (2010) corroboram com a ideia de que no ensino da geografia a alfabetização cartográfica representa a habilidade de representação dos espaços visíveis, objetivos e subjetivos. Assim, os mapas mentais representam uma importante fonte de comunicação representada pela cartografia com a função de desenvolver as habilidades fundamentais de leitor de mapas e de mapeador da realidade, contribuindo na construção de conhecimentos significativos.

Nessa perspectiva, o ensino da Geografia Escolar pode recorrer a procedimentos metodológicos diversos, tais como: coletar, organizar, analisar e espacializar as informações de

fontes variadas, podendo apresentá-las por meio de relatórios, seminários, objetos digitais de aprendizagem, aulas de campo, filmes, literaturas, músicas, fotografias, documentários, teatro, internet, jogos, uso de mapas, imagens de satélites, softwares de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

geoprocessamento, ferramentastecnológicas, questionários, e outros.

A escola e a sala de aula devem ser vistas como um laboratório de vivências educativas, propiciando a produção do conhecimento e aprendizagens significativas. Nessa perspectiva, Araújo (2003) destaca a importância de uma reflexão da prática pedagógica como um referencial, estabelecendo critérios claros e críticos sobre a qualidade da ação educativa, das práticas e estratégias inovadoras que colaboram para o ensino de qualidade.

Ainda segundo Araújo (2003), para o professor refletir sobre sua prática pedagógica fazem-se necessários referenciais que atuem como mediadores, estabelecendo critérios que determinam a qualidade da reflexão.

Nesse segmento, Paulo Freire (1997) afirma que as lições escolares apresentam, na sua maioria, conteúdos “artificiais” que não despertam o interesse dos estudantes, pois estão distantes da realidade dos mesmos, que acabam interiorizando a desnecessidade de fazê-los, uma vez que não percebem a aplicabilidade do que aprende na escola com a realidade vivida. Corroborando com o pensamento de Freire, Moran (2013) afirma que:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. MORAN (2013, p.1).

Contudo, as vivências em tempo real constituem um aporte ideal para o ensino da geografia. Assim, para conseguir a construção e a desconstrução de representações espaciais e o desenvolvimento das habilidades de leitura do espaço por meio dos signos e códigos que nele estão presentes, é necessário o desenvolvimento de atividades que levem à interdisciplinaridade, seja através de projetos de pesquisa, que ainda precisam estar mais incorporados ao cotidiano das aulas e trabalhados de modo articulado ao conteúdo, como mediação para a construção do saber sistematizado, para melhor compreensão da realidade, contribuindo na aprendizagem significativa.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ao professor de Geografia da educação básica compete o domínio das concepções da ciência geográfica, os fundamentos da geografia escolar e da didática. No processo de construção do saber geográfico, o docente deve utilizar múltiplas linguagens no seu fazer pedagógico, utilizando de metodologias ativas de aprendizagem onde o estudante deixa de ser espectador e passa a ser o protagonista de sua aprendizagem.

5.4.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento

6º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF06GE01) comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE01.1MT) Aplicar conceitos básicos da geografia como: paisagem, lugar, espaço geográfico, região e território.	Identidade sociocultural. Fronteiras e Identidade sociocultural mato-grossenses. Relações sociais e socioespaciais para a produção da sociedade.
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.	Identidade sociocultural. Conflitos sociais e disputa no território Mato-grossense
Conexões e escalas	(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.	Relações entre os componentes físico-naturais. Dinâmicas da Natureza no território Mato-grossense.
Conexões e escalas	(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e	Relações entre os componentes físico-naturais. Dinâmicas da Natureza no território Mato-grossense.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	da cobertura vegetal.	
Conexões e escalas	(EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.	Relações entre os componentes físico-naturais. Tempo geológico, tempo histórico e as variabilidades climáticas em Mato Grosso.
Mundo do trabalho	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.	Transformação das paisagens naturais e antrópicas.
Mundo do trabalho	(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades. (EF06GE07.1MT) Conhecer o processo de uso e ocupação do território de Mato Grosso e as implicações das ações antrópicas em seu lugar de vivência.	Transformação das paisagens naturais e antrópicas. Natureza e sociedade, a formação do espaço geográfico mato-grossense. Exploração do trabalho infantil em Mato Grosso.
Formas de representação e pensamento espacial	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. (EF06GE08.1MT) Utilizar a linguagem cartográfica como forma de leitura e compreensão do espaço geográfico.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras. Leitura, Localização, orientação, representação, espacialização cartográfica do território Mato-grossense.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Formas de representação e pensamento espacial	(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos- diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre. (EF06GE09.1MT) Interpretar documentos cartográficos identificando fronteiras políticas, administrativas e socioculturais do território Mato-grossense.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras. Leitura, Localização, orientação, representação, espacialização cartográfica do território Mato-grossense.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.	Biodiversidade e ciclohidrológico. Meio ambiente, o uso e ocupação do território Mato-grossense.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico- naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. (EF06GE11.1MT) Explicar o conjunto das relações entre os seres humanos e a natureza na organização do espaço geográfico Mato-grossense.	Biodiversidade e ciclohidrológico. Impactos ambientais no território Mato-grossense.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.	Biodiversidade e ciclohidrológico. Sustentabilidade dos recursos hídricos no território Mato-Grossense.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).	Atividades humanas e dinâmica climática. Ações antrópicas e dinâmica climática em Mato Grosso.

7º ANO



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil.
Conexões e escalas	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.	Formação territorial do Brasil. Formação social e territorial de Mato Grosso.
Conexões e escalas	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.	Formação territorial do Brasil. Grupos sociais e comunidades tradicionais do Mato Grosso.
Conexões e escalas	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.	Características da população brasileira. Características da população Local.
Mundo do trabalho	(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.	Produção, circulação e consumo de mercadorias. Produção, circulação e consumo de mercadorias em Mato Grosso.
Mundo do trabalho	(EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.	Produção, circulação e consumo de mercadorias. Processos produtivos em Mato Grosso, agropecuária sustentável, agricultura mecanizada e de larga escala.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Mundo do trabalho	(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.	Desigualdade social e o trabalho. Desigualdade social e o trabalho Mato-grossense.
Mundo do trabalho	(EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.	Desigualdade social e o trabalho. Divisão internacional do trabalho. Exploração do trabalho infantil em Mato Grosso.
Formas de representação e pensamento espacial	(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.	Mapas temáticos do Brasil. Cartografia Mato-grossense.
Formas de representação e pensamento espacial	(EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.	Mapas temáticos do Brasil. Produção, leitura e representação de dados a partir dos lugares de vivências.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico- naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).	Biodiversidade brasileira. Representação cartográfica da biodiversidade Mato-grossense.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).	Biodiversidade brasileira.
		Políticas e legislações ambientais do território Mato-grossense.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais. Distribuição da população e deslocamentos populacionais em Mato Grosso.
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.	Diversidade e dinâmica da população mundial e local. As inter-relações nas diversidades e dinâmicas da população mundial e local.
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).	Diversidade e dinâmica da população mundial e local.
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.	Diversidade e dinâmica da população mundial e local. Conflitos e confrontos no território mato-grossense.
Conexões e escalas	(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial.
Conexões e escalas	(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Conexões e escalas	(EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial.
Conexões e escalas	(EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial.
Conexões e escalas	(EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial.
Conexões e escalas	(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial.
Conexões e escalas	(EF08GE11) Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial.
Conexões e escalas	(EF08GE12) Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial.
Mundo do trabalho	(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção. Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção em Mato Grosso.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Mundo do trabalho	(EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção. As transformações do espaço geográfico Mato-grossense.
Mundo do trabalho	(EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina. Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial em Mato Grosso
Mundo do trabalho	(EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina. Exploração do trabalho infantil em Mato Grosso.
Mundo do trabalho	(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina.
Formas de representação e pensamento espacial	(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África. Leitura, Localização, orientação, representação, espacialização cartográfica.
Formas de representação e pensamento espacial	(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América.	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África. Leitura, Localização, orientação,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

		representação, espacialização cartográfica.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África, no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.	Identities e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África.
		Identities e interculturalidade da população mato-grossense.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF08GE21) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.	Identities e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina. O Mato Grosso e as relações de poder no contexto mundial.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF08GE23) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina. As transformações nas



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).	paisagens e as relações políticas e sociais de produção em Mato Grosso.

9º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura.
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.	Corporações e organismos internacionais. Agronegócio no Mato Grosso e as transformações do espaço geográfico.
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.	As manifestações culturais na formação populacional. As manifestações culturais na formação populacional mato-grossense.
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.	As manifestações culturais na formação populacional.
Conexões e escalas	(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização.
Conexões e escalas	(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Conexões e escalas	(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania.
Conexões e escalas	(EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania.
Conexões e escalas	(EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico- naturais.	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania.
Mundo do trabalho	(EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial.
Mundo do trabalho	(EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial.
Mundo do trabalho	(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas. Mato Grosso, indústria e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas.
Mundo do trabalho	(EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas. Exploração do trabalho infantil em Mato Grosso.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Formas de representação e pensamento espacial	(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas. Leitura, Localização, orientação, representação, espacialização cartográfica.
Formas de representação e pensamento espacial	(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas. Leitura, Localização, orientação, representação, espacialização cartográfica.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

5.4.5. Avaliação para as Aprendizagens

A avaliação está presente em todas as atividades que o sujeito está inserido, seja no trabalho, na escola e na sociedade, sendo um assunto discutido nas mais diversas áreas do conhecimento.

Para Pontuschka (2007, p.72), ainda se pratica uma avaliação “baseada na aferição dos conteúdos aprendidos, constituindo a principal forma de aprovar ou reprovar o aluno, de expulsá-lo ou mantê-lo na escola”. Porém, a avaliação não é somente um instrumento para averiguar a qualidade do aprendizado do estudante, mas um processo contínuo e permanente de grande relevância, sendo um indicador da aprendizagem, contribuindo na formação ética e participação cidadã.

Nesse sentido, a escola é entendida como locus de aprendizagem contínua, propiciando um ambiente de ensino e pesquisa na produção do conhecimento. Contextualizando, deve-se levar em conta as competências e habilidades construídas no processo educativo, sendo utilizada uma diversidade de estratégias a serem aplicadas para atenderem a um determinado objetivo.

O ato de avaliar contribui para a construção do processo de ensino e aprendizagem, sendo um ato de tomada de decisão, ou seja, é um instrumento mediador e inclusivo que oportuniza as aprendizagens no meio educativo, colaborando no processo de reflexão sobre as práticas educativas, permitindo olhares diferenciados na ação do professor.

Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) fortalece os currículos, estabelecendo e dinamizando estratégias interativas, educativas e colaborativas no processo e gestão educativa, construindo e instrumentalizando procedimentos avaliativos que contribuam para o melhor desempenho do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a avaliação das aprendizagens, além de ser processual, tem funções diagnóstica, formativa e somativa e se configura como meio de reflexão, indicando tanto para o professor, como para o estudante, oportunidades para balizar e medir o caminho percorrido no conhecimento, indicando novas possibilidades no processo de ensino-



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

aprendizagem.

Nessa perspectiva, as Orientações Curriculares de Mato Grosso orientam que:

A avaliação não pode ter um fim em si mesma. Deve fazer parte de todo o processo de aprendizagem do estudante, de forma a contribuir com sua formação e não simplesmente que lhe dê resultados quantitativos ao final do processo. Ela deve agir como estimuladora do crescimento do estudante e de todos os envolvidos em seu processo de escolarização. Compreende-se enfim, que a avaliação deva ser propulsora de mudanças, não somente no estudante, mas no professor e na estrutura do modelo de uma disciplina ou área em seu conjunto. (MATO GROSSO, 2012, p. 61).

Dessa forma, a avaliação das aprendizagens na Geografia fornece subsídios imprescindíveis na formação da cidadania, agregando as competências e habilidades significativas no processo ensino-aprendizagem, adotando de forma interdisciplinar o resultado da soma dos processos de verificação do desempenho.

Contudo, há a necessidade de se contemplar uma diversidade de instrumentos de avaliação ao longo do processo educativo, dentre os quais podemos citar: seminários, maquetes, avaliações escritas e orais, além da participação do estudante nos momentos de diálogos acerca dos conteúdos ministrados pelo professor (observação e registro). Outro instrumento importantíssimo no ato de avaliar é o Conselho de Classe, pois é possível analisar o progresso dos estudantes ao longo do ano.

Assim, a avaliação das aprendizagens na Geografia dar-se-á por meio de um conjunto de ações e deve levar em conta três processos: a observação, a análise e a promoção de melhores oportunidades de aprendizagem. Ou seja, o professor deve conhecer seu estudante, e depois de aplicar a avaliação diagnóstica, deve definir novas estratégias para melhorar sua prática e, assim, alcançar melhores resultados.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.) *Cartografia escolar*. São Paulo: Contexto, 2007.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. *Territórios das Comunidades Quilombolas no Brasil: segunda configuração espacial*. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2005. 1 mapa temático articulado. Escala aproximada de 1: 6.000.000. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/30504?mode=simple> acessado em 25/09/2018.

ANDRADE, Manoel C. de. *Geografia: Ciência da Sociedade. Uma introdução à análise do Pensamento Geográfico*. 2ª edição. São Paulo: Atlas. 1992.

ARAÚJO, E. S. *Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2003.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo Moderna, 2003.

BERTRAND, G. *Paisagem e geografia física global: um esboço metodológico*. Revista IGEOG/USP, São Paulo: USP, n. 13, 1971. Caderno de ciências da terra.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar*. Versão homologada. Brasília: MEC, 2017. Acesso em: 13 abril 2018.

BRAY, Sylvio. *Ideologia e Ensino da Geografia*. Geografia. Rio Claro. Vol. 10. N.19.p.206-208. abr.1985.

CALLAI, H. C. A. *A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o Ensino? Terra Livre*



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

nº

16. AGB – São Paulo: Hucitec, 2001.

CALLAI, H.C. In: Castrogiovani. *Geografia em sala de aula. Práticas e reflexões*. 4.ed. Porto Alegre. Editora UFRGS. Associação dos Geógrafos do Brasileiros. 2003.

CANDAU, V. M. Rumo À *Uma Nova Didática*. 8º Edição. Ed.: Vozes, 1988.

CASTELLAR, S. Org. *Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: contexto, 2005.

CASTROGIOVANI, et al, *Geografia em sala de aula. Práticas e reflexões*. 4.ed. Porto Alegre. Editora UFRGS. Associação dos Geógrafos do Brasileiros. 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de geografia na escola*. Papirus, 2012.- (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: Avanços, Caminhos, Alternativas*. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/221467163/3-3-Geografia-Realidade-Escolar-Lana-Souza>

CHASSOT, A. I. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. 6. Ed. Unijuí, 2014. 368 p.

CHASSOT, Attico. *Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.22, pp.89-100. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100009>. Acesso em: 13 de abril de 2018.

CEE, Conselho Estadual De Educação De Mato Grosso, Resolução Normativa Nº 002/2015, Diário Oficial: 24/09/2015. Disponível em <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/8532755/RESOLUCAO+NORMATIVA+N+002-2015-CEE-MT.pdf/a070b4d6-5a98-2e47-12d5-76266edc60a7>

CLAVAL, P. A geografia cultural. Florianópolis: UFSC, 1999.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

COLESANTI, Marlene T. de M. *O ensino de Geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971*. Rio Claro: UNESP. 1984. p. 213.

COSGROVE, D. E. *Social formation and symbolic landscape*. Madison: the University of Winsconsin Press, 1995.

DELORS, Jacques (Coord.). *Os quatro pilares da educação*. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez. p. 89-102, 1985.

ESTEBAN, M. T. (Org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia*. Loyola, São Paulo, 1979.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25ª Ed. Paz e Terra (1996).

_____. *Política e Educação*. 3º Ed.. São Paulo, Cortez, 1997.

GIROTTO, E. D. *Ensino de Geografia e Raciocínio Geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular*. Rev. Bras. de Educ. [online]. 2015, v. 5, n. 9, p. 71-86. ISSN 2236-3904.
<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/144/149>.
Acesso em: 13 de abril de 2018.

LACOSTE, Yves. *A Geografia: Isso serve em primeiro lugar para fazer a Guerra*. 3ª edição. Campinas: Papirus. 1993. 263p.

LESANN, Janine. *Geografia no ensino fundamental I*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Área de*



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ciências Humanas: Educação Básica/Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MELO, Adriany d A. VLACH, Vânia R. F. SAMPAIO, Antônio C.F. História Da Geografia Escolar Brasileira: Continuando A Discussão. Disponível em:http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRubia.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de março de 2004. MORAES, Antônio Carlos R. Epistemologia e Geografia. Orientação. São Paulo. no. 6. p.85-87. 1985.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Acessado em 25/09/2018, disponível em:
http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. (org). *Para Onde Vai o Ensino de Geografia?* São Paulo, Editora Contexto. 2003, p. 141-143.

PAGANELLI, T. I. *Para construção do espaço geográfico na criança*. Terra Livre, São Paulo, v. 1, 1986.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. IN: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 2007, p.72.

RAFFESTIN, C. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

SACRISTÁN, J.G. *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1997.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SANTOS, Milton. *Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia*. São Paulo: Hucitec, 1991.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1983.

_____, D. *Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SIMIELLI, M. E. R. *Cartografia no Ensino Fundamental e Médio*. In: CARLOS, Ana Fani.(Org.). *A geografia na sala de aula*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. *O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica*. In: SANTOS, Milton. *Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia*. São Paulo: Hucitec, 1991.

VESENTINI, J.W. *Ensino de Geografia e Luta de Classes*. Orientação. São Paulo. N.5.p.33-36.out. 1984.

_____. *Geografia Crítica e Ensino*. Orientação. São Paulo. N.6. p.53-58.1985.

_____. *O método e a Práxis (notas polêmicas sobre Geografia Tradicional e Geografia Crítica)* Terra Livre. São Paulo. n.2. p.59-90. 1987.

_____. (org). *Geografia e Ensino: textos críticos*. Campinas: Papirus. 1989. p. 161-179.

VLACH, Vânia R. F. *Ensino de geografia no início do século XXI: desafios e perspectivas*. Instituto de Geografia, UFU- Uberlândia, BRASIL.

_____. *A propósito do ensino de Geografia em questão o nacionalismo patriótico*. São Paulo: USP. 1988. (Dissertação Mestrado).

_____. *Da ideologia do ensino da Geografia de 1º e 2º graus*. Orientação. São Paulo. N.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1992a.

_____. *Metodologia do Ensino de Geografia*. Caderno de Geografia. Belo Horizonte. Vol.2.
N.3. jul. 1992b.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

6. Componente Curricular Ensino Religioso

O presente *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* tem como objetivo: subsidiar os professores em sua prática docente, contribuindo para o processo de ensino- aprendizagem nos componentes curriculares Geografia, História e Ensino Religioso, com vistas ao documento da BNCC, que traz em sua organização a Área de Ciências Humanas: História e Geografia. Porém, o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso com sua autonomia, compreende e já vem trabalhando o Ensino Religioso como Componente Curricular da Área de Ciências Humanas, como se pode constatar nas Orientações Curriculares da Área de Ciências Humanas da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (2010).

Nessa perspectiva, o objeto de conhecimento do Componente Curricular Ensino Religioso: os fenômenos culturais religiosos buscam o diálogo com a Área de Ciências Humanas e outras, a fim de compreendê-los interdisciplinarmente. Isto é, o estudante será estimulado a compreender o fenômeno cultural por meio do trabalho coletivo, colaborativo, de comparação, troca de experiência e de análise metodológica do fenômeno cultural religioso de maneira crítica e sem proselitismo. A luta pela superação do proselitismo é a materialização da superação da discriminação e da intolerância religiosa.

Dessa forma, é tarefa de todo educador, independente da sua crença religiosa ou posição política, quebrar as barreiras sociais históricas e educacionais que serviram ao proselitismo. É hora de construir caminhos didáticos e teórico-metodológicos para se compreender e dialogar as manifestações religiosas, tão diversas e ricas, no Estado Mato-grossense.

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso é um documento normativo que define a política curricular do Estado de Mato Grosso, de modo a orientar e definir as práticas curriculares. Ao reconhecer, o Ensino Religioso como componente curricular, considerando as incongruências teórico-metodológicas, o desafio é superar o viés confessional. Assim, a abordagem científica é a fenomenologia, na Área das Ciências da Religião, Ciências Humanas e Ciências Sociais como aporte científico, com o objetivo



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

de definir competências, objetos de aprendizagem e habilidades que assegurem a garantia de conhecimentos essenciais para a formação integral do estudante.

6.1. Bases Legais e Fundamentos Pedagógicos do Componente Curricular Ensino Religioso

O Componente Curricular Ensino Religioso (ER) está vigente nos currículos escolares no Brasil, desde a chegada dos jesuítas, ou seja, efetivamente o ER passou por diferentes concepções pedagógicas e legais. A partir do período republicano, o Estado brasileiro oficialmente é laico, fato que não encerrou as discussões sobre a necessidade ou não da Educação Religiosa no currículo da Educação Básica. O debate sobre a laicização do Estado e a oferta da Educação Religiosa continua gerando polêmicas em movimentos favoráveis e contrários à sua implementação no currículo, principalmente ao se considerar as contradições existentes na prática de um Estado sem religião, com políticas curriculares que a consideram indispensável na formação cidadã e moral dos brasileiros.

Na Constituição Federal de 1988, o Art. 210 garante o Ensino Religioso como componente curricular nos horários normais, do ensino fundamental, sendo a matrícula facultativa. Na Lei de Diretrizes e Base - LDB nº 9394/96, inicialmente o Art. 33 tinha um viés proselitista, pois o ensino tinha o caráter confessional ou interconfessional. Contudo, a Lei nº 9.475, de 22.7.1997 altera o Art. 33 e traz a seguinte redação:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ainda, a Resolução Conselho Nacional de Educação-CNE/Câmara Educação Básica- CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.

É pertinente considerar a Resolução Nº 006/00-CEE/MT que dispõe sobre a oferta do Ensino Religioso nas Escolas Públicas de Educação Básica, integrantes do Sistema Estadual de Ensino. O documento no artigo 1º explicita que o Ensino Religioso é disciplina, ou seja um componente curricular, como foi tratado nas O.Cs da Área de Ciências Humanas (2012). Ainda na Resolução Nº 006/00-CEE/MT o Art. 3º afirma a necessidade de princípios norteadores para a prática pedagógica das escolas públicas:

A Secretaria de Estado de Educação, juntamente com a entidade civil credenciada para este fim, mediante critérios legais, elaborará os Princípios Norteadores da Educação Religiosa para as escolas públicas, envolvidas, bem assim, os conteúdos programáticos, integrantes e integrados às Propostas Pedagógicas. (Grifo nosso)

Portanto, o Componente Curricular de Ensino Religioso tem uma base legal que o define. Logo, como Componente Curricular, seu campo de atuação de estudo se pauta nos fenômenos culturais, sociais e psicológicos da natureza humana. Assim, conforme preconiza a LDB nº 9394/96, é uma disciplina que faz parte integrante da formação básica do cidadão.

A partir do Art. 33 da LDB/9394/96, Costa (2015, p. 52) estabelece três pilares para trabalhar o Ensino Religioso, que fundamenta o trabalho metodológico para o estudo e pesquisas das manifestações religiosas:

i - as religiões e religiosidades devem ser vistas como expressões culturais, sociais e psicológicas; ii - a lei federal nº 9394/1996; iii - o ER deve ser um Componente Curricular fundamentado no estudo científico do fato religioso humano realizado pela Ciência da Religião.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Nesse sentido, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso estabelece três vieses metodológicos para o estudo e pesquisa das manifestações religiosas:

1º. O Ensino Religioso é um Componente Curricular do Ensino Fundamental, parte integrante da formação cidadã do estudante, assegurando o respeito e a tolerância à diversidade cultural-religiosa, sendo vedada qualquer forma de proselitismo nas práticas pedagógicas;

2º. Os Sistemas de Ensino deverão regulamentar os objetos de conhecimento, a formação de professores e o ingresso desses para trabalhar o conhecimento religioso. Assim, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso estabelece os conhecimentos essenciais para o Componente Curricular Ensino Religioso. Quanto à formação inicial dos professores, fica a cargo das Instituições de Ensino Superior, e as formações continuadas, a cargo dos CEFAPROS;

3º. A participação das unidades escolares e interessadas na definição dos objetos de conhecimento, que se evidenciaram nas audiências públicas, quando o professor compreendeu e opinou sobre os elementos e os instrumentos da metodologia do Ensino Religioso alicerçados em um conjunto de conceitos e fundamentos. O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, de acordo com o primeiro viés metodológico de Ensino, rompe com a educação pautada no aspecto confessional e interconfessional e propõe aos profissionais responsáveis, pelo Componente Curricular Ensino Religioso, a tarefa de repensar a fundamentação teórica, sobre a qual se apoia os objetos de conhecimento e a metodologia a ser utilizada no ensino-aprendizagem.

Tendo em vista que o Componente Curricular Ensino Religioso está na Área de Ciências Humanas, o currículo parte da apropriação do conhecimento religioso nas diversas culturas e na sua relação com outros campos do conhecimento. Destarte, o Componente Curricular abordará de forma integrada a parte diversificada e os temas contemporâneos como: os direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023).

Na Base Nacional Comum Curricular essas temáticas são contempladas em objetos de conhecimento e habilidades do componente curricular, de acordo com as especificidades da região e localidade.

Em respeito ao desenvolvimento integral do estudante, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, no Ensino Religioso, prima pela edificação do conhecimento e respeito à diversidade, propiciando o exercício efetivo da cidadania, bem como a promoção do fortalecimento da identidade, desconstruindo imagens negativas, pejorativas e estereotipadas de grupos sociais historicamente discriminados.

Para tanto, é necessário a utilização de uma fundamentação teórica, a partir dos marcos normativos já existentes, mencionados anteriormente, ou seja, continua de suma importância o estudo, entendimento e aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução Nº 006/00-CEE/MT e das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais do Estado de Mato Grosso. Logo, é necessário traçar um paralelo entre os valores assistidos como diretrizes para o Ensino Religioso preconizados pela Base Nacional Comum Curricular.

Para efetivar o processo de ensino-aprendizagem com êxito, a BNCC indica pontos norteadores para a organização do currículo, sendo eles: o desenvolvimento integral dos estudantes como a principal intencionalidade educativa; a aprendizagem ativa como elemento de viabilização da construção de conhecimento; os campos de experiências como formas de organização das temporalidades e espaços das aprendizagens; a progressão da aprendizagem como uma forma de acompanhar o desenvolvimento gradativo dos estudantes.

No Componente Curricular Ensino Religioso será abordado cada expressão das manifestações culturais religiosas do ponto de vista laico, não religioso, sendo estabelecida uma relação pedagógica e metodológica frente ao universo das manifestações religiosas,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

tomando-

as como construção histórica social e patrimônio cultural da humanidade. Assim, a pesquisa e o diálogo são os princípios mediadores e articuladores do ensino-aprendizagem.

Desse modo, propõe-se um fazer pedagógico que estimule a construção do conhecimento pelo debate, pela apresentação de hipótese divergente, da dúvida, e, ainda, da exposição competente de objeto de conhecimento sistematizados e fundamentados.

No Componente Curricular Ensino Religioso, qualquer religião será tratada como objeto de conhecimento, uma vez que a diversidade cultural religiosa, enquanto objeto de estudo do ensino, compõe o universo cultural humano e faz parte do modelo de organização de diferentes sociedades. Dessa forma, o Componente Curricular propiciará a compreensão, comparação e análise das diferentes manifestações do Sagrado, com vistas à interpretação dos seus múltiplos significados, bem como subsidiará os estudantes na compreensão de conceitos básicos no campo religioso.

Diante do exposto, o processo de ensino e de aprendizagem neste documento, culmina com os estudos de Junqueira (2013) no que tange à compreensão de que o fenômeno religioso é próprio da vida e da história humana, e que desenvolve um espírito de fraternidade e tolerância em relação às diferentes religiões.

Segundo Junqueira (2013, p. 38), entende-se por fenômeno religioso:

[...] o processo de busca que o ser humano realiza na procura de transcendência, desde a experiência pessoal do transcendente até a experiência religiosa na partilha do grupo; desde a vivência em comunidade até a institucionalização pelas Tradições Religiosas. Este processo oportunizará a formação de um espírito de reverência à crença alheia, favorecendo o profundo respeito mútuo, pois apenas o conhecimento do diferente possibilita construir explicações e referenciais que escapam do uso ideológico, doutrinal ou catequético.

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ideias e, para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade religiosa. No entanto, para que esse processo ocorra e a unidade de ensino possa contribuir para uma educação fundamentada no respeito, é importante uma metodologia e didática, sem proselitismo, que busca integrar os saberes da Área das Ciências Humanas.

6.1.1. Componente Curricular Ensino Religioso e o Currículo

A partir das diretrizes contidas neste documento, cada Unidade de Ensino em conjunto com a comunidade escolar, deve-se reunir para discutir, estudar, analisar e definir a (re)organização do currículo no Projeto Político Pedagógico (PPP), no que se refere a objetos de conhecimento e metodologias que fazem parte de sua realidade, e que irão utilizar para colocar em prática o Componente Curricular Ensino Religioso.

Para repensar o seu PPP, cada Unidade de Ensino deve articular o direito à educação e o respeito às diferenças. Nesse sentido, deve atentar para uma fundamentação curricular que sistematize e agregue a diversidade religiosa, a cultura, a história, os conhecimentos e os valores da população brasileira, como o Currículo Multicultural. Para nortear este trabalho algumas questões são necessárias: A quem destina o currículo proposto? Que fundamentos teóricos o consolidam? Ele respeita e trabalha com a diversidade cultural, racial, de classe, de gênero, geracional entre outros? Como o currículo articula o conhecimento religioso? Como o conhecimento religioso dialoga com outros componentes curriculares? Há participação da gestão do sistema e da gestão da unidade de ensino no desenvolvimento de tais práticas?

Nesse contexto, segundo Oliveira (2014, p.13-14) currículo significa:

[...] um conjunto de decisões e ações configuradoras de práticas culturais a respeito do que vale a pena ser selecionado para ser aprendido e ensinado nas escolas, sejam conhecimentos, saberes ou valores, com vistas à (re) construção de pessoas e sociedades. Entender o currículo como político e prática cultural, como produtor de significado, significa entendê-lo como lugar de definição de identidades.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Tal construção requer formação específica para docentes de todos os níveis e modalidades de ensino, requer a realização de pesquisas por parte deles, de modo que se preparem profissionalmente para materializar um currículo não etnocêntrico e proselitista. Ou seja, o currículo deve ser o propulsor na ressignificação dos objetos de conhecimento, no encontro de desejos de professores e alunos com o objetivo de valorizar a multiculturalidade, pois, educar é politizar, é refletir, é erradicar do convívio humano as maiores de todas as ignorâncias e brutalidade humana: o preconceito e a intolerância.

É no currículo que se escreve os objetos de conhecimento (quando ensinar) para cada ano escolar, as formas de estruturar e acompanhar as ações do ensino e da aprendizagem (como ensinar e avaliar a aprendizagem) e as habilidades a serem desenvolvidas (o quê e por que ensinar). No currículo se estabelece às práxis, o instrumento que articula possibilidades, necessidades, interesses, pretensões e perspectivas da unidade de ensino, em um conjunto de escolhas, intenções, ações, ênfases e omissões de acordo com a realidade e contexto.

Nessa perspectiva, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) e todas as Unidades de Ensino devem zelar para que os objetos de conhecimento selecionados das unidades temáticas sejam pesquisados, aprofundados e planejados com estratégias e com procedimentos que considerem as características fundamentais de cada fase da vida e o público-alvo da ação pedagógica que fazem parte da sua vivência e cotidiano.

Na organização da ação didática e metodológica deverá haver conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades, com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando as aprendizagens ativas vinculadas ao fenômeno religioso.

O conhecimento religioso, objeto do Componente Curricular Ensino Religioso, é produzido no âmbito das Ciências Humanas. Tendo por objetivo investigar a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades, enquanto bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçam distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Logo, os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade.

Consideram-se os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos:

- Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos estudantes;
- Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- Contribuir para que os estudantes construam seus sentidos pessoais de vida, a partir de valores, princípios éticos e de cidadania (BNCC, 2017).

O Ensino Religioso se constrói como currículo, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um Componente Curricular com espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visa o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomenta a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.

Diante desses pressupostos e em articulação com as competências gerais da BNCC, o Componente Curricular Ensino Religioso deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas:



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos;
- Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios;
- Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida;
- Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de se viver;
- Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente;
- Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

Portanto, o ensino-aprendizagem do Componente Curricular Ensino Religioso deverá ter como referência os seguintes princípios: a pesquisa, pois permite a consciência política e histórica, do fortalecimento como Componente Curricular, longe do proselitismo; o diálogo, porque as ações educativas subsidiam a argumentação, a alteridade e o respeito ao fenômeno religioso em detrimento às práticas confessionais ou interconfessionais. Esses princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, da maneira de pensar e agir dos indivíduos, assim como das instituições e de suas tradições culturais.

6.1.2. Contribuições do Ensino Religioso para o Desenvolvimento Integral

O debate quanto à necessidade do Ensino Religioso no currículo da Educação brasileira tem seus princípios desde os tempos do Brasil Colônia, e no decorrer dessa história, o Ensino Religioso passou por diferentes concepções teórico-metodológicas, frequentemente de caráter confessional ou interconfessional. A partir da década de 1980,



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

as alterações socioculturais que causaram transformações paradigmáticas no campo educacional também surpreenderam no Ensino Religioso. Nesse sentido, em função dos princípios proferidos pela democracia, inclusão social e educação integral, muitos campos da sociedade civil reivindicaram a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa na esfera dos currículos escolares.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 5º, dispõe que é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias. Corroborando com este pensamento, a LDB nº 9394/96, nitidamente, afirma a necessidade da Educação Religiosa como integrante às demais áreas do conhecimento no Ensino Fundamental, para o desenvolvimento cidadão do estudante, facultando o respeito e a tolerância à diversidade cultural-religiosa, ficando proibido qualquer forma de proselitismo nas práticas pedagógicas.

Para que o Ensino Religioso atinja no PPP da unidade de ensino, a função educativa e social de colaborar para a formação integral do estudante, é indispensável, entender sua base legal e o incentivo que o insere na circunstância educacional.

Nesse contexto, a BNCC (2017, p.433) traz alguns marcos normativos para o Ensino Religioso:

A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (Art. 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismo. Mais tarde, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.

Nesse âmbito, a Educação Básica no Ensino Fundamental, através dessas diretrizes, propõe formar cidadãos que construam sentidos para o mundo, que entendam criticamente a situação social e histórica, de que são resultados e que, pela aquisição do conhecimento, sejam preparados para uma inserção ativa na sociedade.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

No âmbito estadual, as Orientações Curriculares (2012, p.43) do Estado de Mato Grosso adota a seguinte postura:

[...] a oferta da disciplina “Educação Religiosa”, de matrícula facultativa ao estudante. Utiliza-se esta nomenclatura em contraponto à denominação “Ensino Religioso”, mencionada na Lei 9394/96. O Ensino Religioso, apesar de a LDB referenciá-lo numa perspectiva não proselitista, ao longo de sua história, foi desenvolvido num modelo catequético cristão. Essas Orientações Curriculares entendem a “Educação Religiosa” fundamentada no trabalho com as pluralidades culturais-religiosas em suas manifestações simbólicas, significados, valores e práticas que fazem parte da cultura humana, presente em todos os povos e em todas as épocas históricas.

Nos dias atuais, a população brasileira assiste indignada a muitos comportamentos de marginalização e de intolerância religiosa por esse país afora, mostrando que além de oportuno,

é urgente a educação para a diversidade cultural religiosa, atendendo a meios não apenas legais, mas, acima de tudo aos Direitos Humanos.

Observa-se que a mudança das estruturas sociais injustas se dá no intuito dos preceitos culturais, fica evidente que o Componente Curricular Ensino Religioso deve objetivar o protagonismo do estudante, orientando-o para a participação no mistério divino, em comunhão fraterna com os outros, cooperando assim, para a formação de um cidadão histórico, político, crítico, mútuo e consciente. Ou seja, o Ensino Religioso poderá e deverá propiciar uma educação que se compromete com a promoção do diálogo inter-religioso, garantindo o respeito à identidade e à alteridade.

Portanto, o Ensino Religioso contribuirá para superar desigualdades étnico-religiosas, para assegurar o direito constitucional de liberdade de crença e de expressão e, por decorrência, o direito à liberdade individual e política. Dessa forma, atenderá um dos objetivos da educação básica que, segundo a LDB nº 9394/96, é o desenvolvimento da cidadania, a partir de procedimentos metodológicos que propicia a aprendizagem ativa e o protagonismo do estudante.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

6.1.3. Principais Alternativas Metodológicas

A Lei nº 9.475, de 22.7.1997 que altera o Art. 33 da LDB nº 9394/96 provoca bem mais do que a inclusão do Ensino Religioso como Componente Curricular, laico, com objetos de conhecimento específicos, exige que se repensem relações sociais, os caminhos pedagógicos, os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para aprendizagem, os objetivos tácitos e explícitos em relação ao proselitismo.

A organização do Componente Curricular propõe como possibilidade de metodologia, o trabalho com Pedagogia de Projeto e Sequência Didática. A Pedagogia de Projeto é uma proposta que favorece o trabalho do professor, pois visa desenvolver ações pedagógicas que propiciem ao estudante ser protagonista, a investigar, a refletir sobre as situações problemas identificadas, permite a autonomia, a elaborar estratégias para soluções dos problemas. Permite ainda, organizar um projeto a partir de uma problemática, nascido do coletivo e/ou das observações de sua realidade, de definir as etapas de trabalho/pesquisa, de prever a elaboração de um resultado e poder fazer uma avaliação contínua do ensino e das aprendizagens significativas.

De acordo com Moura & Barbosa (2006, p. 12) os projetos se estabelecem quando:

São projetos desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina (s), no contexto escolar, sob a orientação do professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Esses projetos são conduzidos de acordo com uma metodologia denominada Metodologia de Projetos, ou Pedagogia de Projetos. [...] os projetos de trabalho são executados pelos alunos sob a orientação do professor visando a aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores.

Ou seja, os alunos são participantes do desdobrar do projeto, envolvidos no problema, sendo também responsabilizados pelo estudar, investigar, registrar e avaliar, isto é, protagonista da construção do próprio conhecimento, tomando decisões e elaborando opiniões.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Nesse sentido, Oliveira (2006, p. 14-15) argumenta que uma das características estratégicas da Metodologia de Projeto é o buscar, investigar “problemas que vão além da compartimentação disciplinar e assumem o aspecto de complementaridade de saberes e não dedisciplinas”. E complementa: [...]

O trabalho com pesquisa, que perpassa todas as etapas de um projeto, favorece que a informação se transforme em conhecimento e aprendizagem. Ao fazer, ao testar, ao pesquisar, teoria e prática se conjugam. Os projetos rompem com o conceito de teoria como um conhecimento especulativo, racional, associado a aulas expositivas e atividades não significativas para os alunos; rompem também com o conceito de prática como resultado de ação, associada a métodos e técnicas. Não há mais alógica tradicional em direção da teoria para a prática ou a prática como aplicação da teoria. Considera-se a concepção de teoria e prática como complementares, dependentes, inseparáveis.

A Pedagogia de Projetos é uma proposta de educação que se bem planejada consegue articular as vivências dos alunos, à sistemática da elaboração do conhecimento, respeitando a diversidade e potencializando a interação entre ensino-aprendizagem. É uma proposta educacional que cria as condições de interação entre o objeto de estudos, o estudante e o professor, que é o mediador do processo ao articular a práxis do ensino-aprendizagem. Dessa forma, como afirma Oliveira (2006, p. 16) ao dizer: “O trabalho com projetos quer mais do que romper com as velhas aulas expositivas, lineares e unidirecionais, pouco interativas e pobres de estímulos: propõe um envolvimento de alunos e professores com o conhecimento”.

A Sequência Didática, alternativa metodológica, é um “conjunto de atividades ordenadas e estruturadas para realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos para tanto pelos professores como pelos alunos [...]” (ZABALLA, 1998, p. 18). Constituída por quatro etapas, sendo elas: apresentação da situação; produção inicial; organização e sistematização dos conhecimentos – módulos e produção final. Contudo, uma sequência didática deve ter um caráter flexível, de modo a possibilitar outras situações que venham a ser incorporadas ao longo do processo. Além disso, esse trabalho deve proporcionar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

entre todos os componentes curriculares. Nesse caso, os objetos de conhecimento do Componente Curricular Ensino Religioso devem ser planejados e estruturados, a partir de discussões com a participação dos estudantes, pois para o autor, estudantes e professores devem ter consciência “do quê conhecer” e “onde” querem chegar.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p.26), Sequência Didática pode ser definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um determinado gênero textual oral ou escrito”, que podem ser evidenciados quando se trabalha com os objetos de conhecimento referente aos textos sagrados.

Conforme preceituado por esses autores, a Sequência Didática é um conjunto de atividades progressivas, articuladas entre si, guiadas por um tema, um objetivo geral ou uma produção dentro de um projeto de classe. Podem e devem ser usadas em qualquer componente curricular ou objeto de conhecimento, pois auxiliam o professor a organizar o trabalho em sala de aula de forma gradual, partindo do nível de conhecimento que os estudantes já dominam para chegar ao nível que eles precisam dominar.

6.1.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento

A organização dos objetos de conhecimento, neste documento, parte do conhecimento da identidade, do ser humano físico, com sentimento e emoções, que interage e integra em diversos grupos, espaços e tempo. Que possui semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e onós. Que tem uma vida rica em experiências religiosas, e que essas experiências são o elo entre imanente (corpo-matéria) e o transcendente (o sagrado, o metafísico).

Os objetos de conhecimento partem dos fenômenos mais conhecidos dos estudantes, que fazem parte do universo cultural da comunidade, onde está inserido, para posteriormente, agregar os objetos de conhecimento que tratam das expressões do sagrado, desconhecidas ou manifestações religiosas menos comuns.

Desse modo, pretende-se evitar a redução dos objetos de conhecimento do Componente Curricular referentes às manifestações religiosas hegemônicas, que



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

historicamente têm ocupado um grande espaço nas aulas de Ensino Religioso e pouco têm acrescentado ao processo de formação integral dos estudantes, ou seja, no alargamento de sua compreensão e do seu conhecimento a respeito da diversidade religiosa e dos múltiplos significados dos sagrados.

ENSINO RELIGIOSO – 6º ANO		
UNIDADE S TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CRENÇAS RELIGIOSAS E	(EF06ER01) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos.	
FILOSOFIAS DEVIDAS	(EF06ER02) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros).	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados
	(EF06ER03) Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.	Ensino da tradição escrita
	(EF06ER04) Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas.	
	(EF06ER05) Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas.	
	(EF06ER5.1MT) Perceber que a religião possibilita sentidos e significados para a existência das pessoas que a praticam, enquanto outras se apoiam em distintas concepções científicas ou filosóficas.	
	(EF06ER5.2MT) Construir conhecimentos acerca do valor dos ensinamentos presentes nos textos sagrados orais e escritos para as instituições religiosas e seus adeptos	
	(EF06ER5.3MT) Perceber os limites, as possibilidades e os impactos sociais e religiosos na utilização das tecnologias de informação e comunicação relacionadas às situações da vida cotidiana e ao desafio das relações inter-religiosas e interculturais na contemporaneidade.	



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

(EF06ER5.4MT) Reconhecer, na diversidade cultural, um conjunto de valores e fundamentos éticos que contribuem para a erradicação de discursos e práticas de violência de cunho religioso, salvaguardando o direito à diferença na construção de culturas de paz.	
(EF06ER06) Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos.	
(EF06ER07) Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas e filosofias de vida. (Alteração na Habilidade)	
(EF06ER7.1MT) Identificar e valorizar os diferentes os símbolos religiosos e seus atributos de poder utilizados nos ritos sagrados e em acontecimentos festivos, fúnebres e comemorativos nas religiões	Símbolos, ritos e mitos religiosos
(EF06ER7.2MT) Conhecer a função e significados de ritos para as tradições e movimentos religiosos, por meio da apreensão de características de ritos de iniciação, passagem, mortuários, entre outros.	

ENSINO RELIGIOSO – 7º ANO		
UNIDADE S TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS	(EF07ER01) Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas.	Místicas e espiritualidades
	(EF07ER02) Identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos).	
	(EF07ER03) Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas.	Lideranças religiosas
	(EF07ER04) Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade.	
	(EF07ER05) Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões.	
	(EF07ER06) Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais.	Princípios éticos e valores religiosos



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DEVIDAS	(EF07ER07) Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos.	Liderança e direitos humanos
	(EF07ER08) Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam.	
	(EF07ER8.1MT) Compreende os processos de construção de crenças e ideologias religiosas e sua função política, cultural e socioeconômica em diferentes temporalidades e espacialidades.	

ENSINO RELIGIOSO – 8º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA	(EF08ER01) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas.	Crenças, convicções e atitudes
	(EF08ER02) Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos.	
	(EF08ER2.1MT) Identificar fundamentos, orientações e princípios éticos de tradições religiosas que contribuem com o cuidado e a preservação da vida, nas suas múltiplas formas e expressões, na defesa e na promoção dos direitos humanos e da Terra.	
	(EF08ER03) Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte.	Doutrinas religiosas
	(EF08ER04) Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia).	Crenças, filosofias de vida e esfera pública
	(EF08ER05) Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública.	
	(EF08ER06) Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.	
	(EF08ER07) Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas.	Tradições religiosas, mídias e tecnologias
	(EF08ER7.1MT) Problematicar as determinações de tradições religiosas que impedem o (re)conhecimento das diversidades na sociedade.	



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ENSINO RELIGIOSO – 9º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA	(EF09ER01) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida.	Imanência e transcendência
	(EF09ER02) Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias.	
	(EF09ER2.1MT) Conhecer concepções de corpo, pessoa e pessoalidades em tradições religiosas e filosofias de vida.	
	(EF09ER03) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes.	Vida e morte
	(EF09ER04) Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres.	
	(EF09ER05) Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição).	
	(EF09ER06) Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana.	
	(EF09ER07) Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida.	Princípios e valores éticos
	(EF09ER08) Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.	
	(EF09ER8.1MT) Problematicar a utilização de preceitos religiosos para fins particulares ou para práticas que tentem contra a dignidade humana.	

6.1.5. Avaliação para as Aprendizagens

A avaliação em Ensino Religioso deve fazer parte de todo o processo de



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

aprendizagem do estudante, pois os conhecimentos pertinentes ao Componente Curricular fortalecem a identidade, a autonomia, a confiança, o respeito e a valorização de si e do outro. Assim, a avaliação é uma questão que merece a reflexão dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores sobre os instrumentos utilizados, sua produção, a frequência em que ocorrem, critérios e suas habilidades.

Segundo Gomes (2003, p.126), o Ensino Religioso como componente curricular integrante e integrador do currículo necessita do processo de avaliação que deve ser entendido como um instrumento contínuo para aperfeiçoamento da prática pedagógica, colaborando na crescente busca do ser.

Nessa perspectiva, a avaliação deve ser diagnóstica, processual, formativa e somativa, levando em consideração a diversidade e as vivências culturais, respeitando os Direitos Humanos, responsabilidade social, ambiental, com posicionamento ético e comprometimento com o outro, o mundo e o meio ao qual pertence.

Destaca-se Perrenoud (1999, p.54) ao afirmar que:

Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. A avaliação é um processo que deve estar a serviço das individualizações da aprendizagem.

A avaliação de aprendizagem em ensino religioso, parte do princípio da autorreflexão, da superação das intransigências e intolerâncias, auxiliando o trabalho pedagógico do rever, analisar, ressignificar e reformular a própria prática avaliativa que tem o propósito de acompanhar os avanços e superação dos objetos de conhecimento do Componente Curricular. Dessa forma, a natureza da diversidade cultural religiosa tem o objetivo de:

- a) Conduzir o estudante a uma síntese das experiências realizadas durante certo período, situando-o em um conjunto que lhe permita a compreensão cada vez mais completa do homem, da cultura e das organizações sociais e religiosas;
- b) Proporcionar uma visão global, com maior clareza e



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

aprofundamento na formação do pensamento crítico, com fundamento no sincretismo religioso, problematizando e posicionando frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo que se assegurem assim, os Direitos Humanos no constante exercício da cidadania e da cultura da paz;

c) Levar o estudante a assumir a dinâmica do processo educativo, do qual ele próprio é o agente questionador do pensamento religioso, respeitando a diversidade de identidades, crenças, convicções e modos de viver;

d) Possibilitar ao professor o controle dos resultados do processo de aprendizagem e a responsabilidade de diminuir o preconceito religioso. Conhecendo diferentes aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.

Enfim, a avaliação da aprendizagem deve acompanhar o processo educativo e repensar estratégias didático-metodológicas e intervir, buscando a garantia da assimilação dos objetos de conhecimentos elaborados pedagogicamente para determinadas habilidades. Portanto, o professor com a participação do estudante construirá os caminhos pedagógicos, com o fim de consolidar o protagonismo do estudante. O planejar, o organizar instrumentos e as técnicas de avaliação, que subsidiam o processo avaliativo, voltado para o compromisso com a aprendizagem e reflexões dos objetos de conhecimentos do Componente Curricular Ensino Religioso, além de trabalhar o respeito, a autorreflexão e a alteridade.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REFERÊNCIAS

COSTA, Matheus Oliva da. *Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso: uma proposta fundamenta na ciência da religião*. Ciencias Sociales y Religión/ Ciências Sociais e Religião, Porto Alegre, ano 17, n. 23, p. 51-59, ago-dez. 2015.

GOMES, Suzana dos Santos. *A Avaliação no Ensino Religioso Escolar: Perspectiva Processual*. Revista

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Ensino Religioso*. Departamento de Educação Básica/Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Paraná, 2008.

PARANÁ. *Ensino religioso: diversidade cultural e religiosa* / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. - Curitiba: SEED/PR., 2013. – 309 p.; ilus.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso*. Em PASSOS, João Décio e USARSKI, Frank (orgs.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulus, 2013, p. 603-614.

MATO GROSSO. *Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais*/ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

MATO GROSSO. *Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas: Educação Básica*/Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

PERNAMBUCO. *Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental*. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Pernambuco, 2015.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ZABALLA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.