



607

ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



Documento de referência curricular de Barra do Bugres

Barra do Bugres MT

2019

Ministério da
Educação



SEDUC
SECRETARIA DE
ESTADO DE EDUCAÇÃO,
ESPORTE E LAZER



GOVERNO DE
MATO
GROSSO





ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



RAIMUNDO NONATO DE ABREU SOBRINHO

Prefeito

GUSTAVO ABI RACHED CRUZ

Vice-Prefeito

IVONE DA ROCHA

Secretária Municipal de Educação Cultura Esporte e Lazer

OSMAR NEVES SHUARTZ

Conselho Municipal de Educação

JOÃO BOSCO FERNANDES EL HAGE

SINTEP

CLEUZA APARECIDA GALIASSI

SISPUMBB

**COMISSÃO DE REESTRUTURAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE BARRA DO BUGRES**

ARTICULADORA

Marilza Oenning

EDUCAÇÃO INFANTIL

Rose Maria da Silva Gervazoni

Elizabeth Soares dos Santos Miranda

Jussara Corrêa Pereira

Maria Helena Zanata Piassa

Marlene Pereira Dourado

Valdinéia Ferreira dos Santos Piasson

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

Silvane dos Santos Ferreira da Silva

Erivaldo Patrício Izidro

Francisco das Chagas Pereira de Souza

Lucimar de Souza Pereira

Milena Benin Paula

Mônica Maria Furlan

Regina Kikue Fukui

Sidnei Maltez dos Santos

Valdivino Harison Amajunepá

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Erenil Oliveira Magalhães

Anderson Ribeiro de Oliveira

Rua Frederico Josetti, Beira Rio, Barra do Bugres – MT

E-Mail: sme@barradobugres.mt.gov.br - Fone/Fax: (65) 3361-2132





ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



3

Flavia Lenice Vicente Alves
Josiane Lopes da Silva Ferreira
Lourdes Ferreira Figueiredo
Maria Sueli de Jesus
Odete Weber
Rita Ferreira Lemes
Rosevania Venâncio da Costa
Sandra Moreno de Assis

COLABORAÇÃO

Ilustração – Capa
Danilo Hiroshi Yamashita

Formatação
Josiane Farias Araújo



AGRADECIMENTOS

Diariamente, os professores do Brasil refletem sobre as suas práticas e fazem escolhas pedagógicas. Nesse contexto, o currículo é o centro de debates em reuniões e formações continuadas por todo o país. Mas o que diferencia os professores da rede municipal de ensino de Barra do Bugres, em Mato Grosso? Eles escolheram avançar, registrando suas contribuições para a educação municipal e firmando um compromisso com futuras gerações da cidade. No município, o movimento de elaboração da Proposta Curricular Municipal propôs uma verdadeira redefinição da identidade educacional e da postura dos profissionais da educação nos processos educacionais desenvolvidos em sala de aula.

Quando os professores apresentam uma certa inquietação com a proposta curricular que irão utilizar em sala de aula é porque demonstram sensibilidade e preocupação com a organização escolar, com a autonomia em sala de aula e com os conceitos fundamentais que norteiam o processo de ensino, sobretudo, que o trabalho docente está diretamente vinculado à organização escolar e é indissociável da organização do currículo. Em suma, inquietar-se acerca das propostas que norteiam o ensino e a aprendizagem, denota compromisso com todos aqueles que estão envolvidos na educação.

Ao término da elaboração desta Proposta Municipal de Educação, que aqui apresentamos, agradecemos a toda a equipe que participou neste processo. Este documento está organizado em tópicos como concepções, conceitos, objetivos de aprendizagem e procedimentos metodológicos, apresentando discussões sobre identidade, gênero, etnias, cidades, desigualdades, necessidades especiais, meio ambiente e outros temas fundamentais que definem a ação educativa e, consequentemente, a cidade que desejamos. Para além disso, esta Proposta para a educação em Barra do Bugres é resultado de uma construção coletiva de grupos que demonstram inquietação com as diretrizes educacionais que sugerem caminhos para alunos e professores. Os textos aqui socializados mostram o projeto de uma sociedade preocupada com a formação humana, tão esquecida em discursos que determinam as exigências que servem apenas ao mercado.

Somos inquietos, e ainda bem que somos assim. Repensamos as propostas curriculares conscientes de que escolhemos uma determinada visão do conhecimento e, principalmente, dos cidadãos, da cidade e da cultura que queremos construir. Agradecemos aos inquietos que contribuíram para o avanço do processo educacional de Barra do Bugres e registramos aqui o nosso apreço pelas ricas contribuições. Inquietos seguimos adiante, sempre em uma espiral de inovações educacionais e suscetíveis às mudanças geradas por esse movimento.

Equipe Técnica



MENSAGEM AOS PROFESSORES INQUIETOS ...

Converso com professores inquietos, curiosos, que se sentem sozinhos, com pouco apoio, no meio de estruturas burocráticas, convivendo com colegas acomodados e críticos; professores que procuram tornar suas aulas mais interessantes, atraentes, ativas para os alunos. E o fazem – muitas vezes – com infraestrutura falha e pouco reconhecimento. Sentem-se, com frequência, sozinhos e perguntam: Vale a pena persistir? Para que continuar? Não é melhor “tocar o barco”, dar uma aula básica e deixar de inventar moda? Sem dúvida dá mais trabalho planejar aulas com metodologias ativas do que da forma convencional. Vivi essa situação e o dilema de acomodar-me ou tentar algo diferente em uma etapa intermediária da minha vida. Estava insatisfeito com as aulas, com os alunos, comigo mesmo. Fiquei na dúvida de se valia a pena continuar ou desistir. Decidi mudar a forma de ensinar, tentar conversar mais com os alunos, alternar a sala de aula com outros espaços (laboratório, espaços digitais). Busquei dialogar mais com os estudantes, conhecê-los melhor, buscar consensos nos projetos, diversificar as atividades, utilizar as tecnologias disponíveis. Isso abriu horizontes diferentes, trouxe outro dinamismo para a relação pedagógica e principalmente para a minha motivação interna. Percebi que fazia sentido dedicar mais tempo ao planejamento, acompanhamento e avaliação. Não obrigava os alunos a ficar na aula na universidade (podiam desenvolver as atividades previstas por sua conta). Isso estimulou minha criatividade para promover aprendizagens relevantes. Experimentei formatos semipresenciais ou híbridos. Fomos nos motivando mutuamente: eles se engajaram mais e eu também. O processo fluiu melhor, e os resultados também. Decidi que valia a pena continuar sendo docente e minha vida melhorou sensivelmente a partir de então. O importante da experimentação é que nos mobiliza para novos desafios, nos abre novas possibilidades e nos torna capazes de ousar sempre mais. Essa atitude amplia nossos horizontes em outras dimensões da vida, além das escolares, nos põe em contato com colegas que estão em processos semelhantes e nos “empodera” e realiza de forma crescente. Se você é inquieto, não desista de tentar experimentar, mudar, evoluir, mesmo que nem todos compreendam seu trabalho imediatamente. Isso é bom para os alunos, mas é ótimo constatar o desenvolvimento de um percurso que faz sentido, é gratificante e realizador. Apesar de sobrados motivos para o desânimo pelas deficiências na educação pública e privada – apesar de alguns avanços –, é importante não desistir dos nossos sonhos, procurar fazer um trabalho digno e coerente, contribuir para transformar nossas aulas em atividades interessantes, envolver colegas em projetos interdisciplinares e buscar também espaços onde nossa criatividade encontre apoio na gestão para, quando possível, participar de projetos institucionais inovadores. A experiência hoje com atividades inovadoras que nos são possíveis nos capacitará para participar amanhã de grandes projetos mais desafiadores, que estão se desenhando e que se tornarão mais numerosos e visíveis nos próximos anos.

José Moran

www2.eca.usp.br/moran



SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
MENSAGEM AOS PROFESSORES INQUIETOS	5
APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO.....	15
2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BARRA DO BUGRES.....	16
2.1. Contexto Municipal	16
2.2. Caracterização e Contextualização da Rede Municipal de Ensino de Barra do Bugres.....	19
3. RELAÇÃO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO	31
CAPÍTULO II	34
1. INTRODUÇÃO	35
2. DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO: ARTICULAÇÃO E ALINHAMENTOS	36
2.1. O Currículo em Mato Grosso	49
2.2. O Sujeito da Ação Educativa e sua Relação com o Ambiente Escolar.....	51
3. PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A AÇÃO DIDÁTICA	54
3.1. Planejamento	54
3.2. Intervenção Pedagógica	58
3.3. Tema Orientador das Práticas Pedagógicas - Dignidade Humana – Uma Questão de Direitos.....	61
3.4. Desenvolvimento Integral e Competências e Habilidades Socioemocionais.....	63
3.5. Aprendizagem Ativa	64
3.6. Metodologias Ativas em Consonância com as Tecnologias Digitais para a Promoção de uma Aprendizagem Significativa	66
3.7. Avaliação para a Aprendizagem: Concepções, Funções, Instrumentos/ Estratégias	72
4. AS DIVERSIDADES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	84
4.1. A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica	84
4.2. Questões de Gênero e Diversidade Sexual na Educação Básica	93
4.3. Educação do Campo para Educação Básica em Mato Grosso	98
4.4. Relações Étnico-Raciais na Educação Básica para Mato Grosso	104
4.5. Educação Ambiental na Educação Básica Mato-Grossense	109
4.6. Educação Escolar Quilombola para a Educação Básica em Mato Grosso	114
4.7. O Currículo da Educação Escolar Indígena	117



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	124
CAPITULO III.....	138
1. INTRODUÇÃO	139
1.1. APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	139
2. ASPECTOS GERAIS PARA A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA - APRENDIZAGEM ATIVA	142
3. PLANEJAMENTO	144
3.1. Educação Infantil	145
3.2. Anos Iniciais.....	145
3.3. Anos Finais.....	146
3.4. Trabalho Colaborativo e o Planejamento	146
3.5. Possibilidades para o Planejamento: a Sequência Didática	147
3.6. Sequência Didática e a Construção do Currículo	149
4. CULTURA DIGITAL E OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGENS – ODAS	152
5. AVALIAÇÃO.....	154
5.1. A Presença de Variedades de Instrumentos Avaliativos no Ensino Fundamental	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
CAPITULO IV	156
INTRODUÇÃO.....	157
2. CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	158
2.1. Infância e Criança.....	158
2.2. Educação Infantil	160
2.3. Educar e Cuidar: Processos Indissociáveis na Educação das Crianças.....	162
2.4. O Currículo da Educação Infantil.....	163
2.5. O Planejamento na Educação Infantil	166
2.6. Organização do Trabalho Pedagógico: o Tempo e o Espaço	168
2.7. A Avaliação na Educação Infantil	170
2.7. O Processo de Transição dos Bebês, das Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas na Educação Básica	173
2.8. A Parceria com as Famílias.....	174



3. OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MATO-GROSSENSE	175
3.1. O Eu, o Outro e o Nós (EO).....	179
3.1.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências o Eu, o Outro e o Nós	181
3.1.3. Professores, O Que Garantir no Planejamento?	182
3.1.4. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas	183
3.1.5. Observação e Avaliação do Planejamento	184
3.2. Corpo, Gestos e Movimentos (CG)	185
321. Direitos de Aprendizagem no Campo de Experiências Corpo, Gestos e Movimentos ..	186
322. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Corpo, Gestos e Movimentos (CG)	187
323. Professor, O Que Garantir no Planejamento?	188
324. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas	188
325. Observação e Avaliação do Planejamento	191
3.3. Traços, Sons, Cores e Formas (TS)	192
331. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Traços, Sons, Cores e Formas	193
332. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Traços, Sons, Cores e Formas	193
333. Professor, O Que Garantir no Planejamento?	194
334. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas, e Crianças Pequenas	195
335. Observação e Avaliação do Planejamento	197
3.4. Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (EF)	199
341. Direitos de Aprendizagem no Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	200
342. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	200
343. Professores, O Que Garantir no Planejamento?	202
344. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas	203
345. Observação e Avaliação do Planejamento	205
3.5. Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações (ET)	207



351.	Direitos de Aprendizagem no Campo de Experiências Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	208
352.	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.....	208
353.	Professor, O Que Garantir no Planejamento?	210
354.	As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas	211
355.	Observação e Avaliação do Planejamento	213
4.	SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NO PERCURSO DA EDUCACAO INFANTIL	214
5.	CONSIDERAÇÕES	215
	CAPITULO V	217
	INTRODUÇÃO.....	218
1.1.	A Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental	219
1.2.	O Pensar da Criança: Construindo Habilidades	221
1.3.	Aspectos Metodológicos	221
1.4.	Habilidades de Pensamento.....	222
1.5.	Áreas de Conhecimento no Contexto da Unidocência	223
2.	A MATEMÁTICA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO	223
2.1.	A Alfabetização e o Letramento Matemático	223
2.2.	Competências Específicas da Área de Matemática para o Ensino Fundamental	224
2.3.	Organização das Habilidades e dos Objetos de Conhecimento em Matemática.....	226
2.4.	Metodologias para o Ensino de Matemática.....	238
2.4.1.	Etnomatemática	239
2.4.2.	Modelagem Matemática	239
2.4.3.	Resolução de Problemas	240
2.5.	Reflexões sobre a ação pedagógica	242
3.	LINGUAGENS COMO ÁREA DE CONHECIMENTO	242
3.1.	Reflexões sobre Alfabetização e Letramento: Tecendo Diálogos	243
3.2.	A Construção do Sistema de Escrita Alfabética.....	245
3.2.1.	Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética	246
3.3.	Letramentos e Multiletramentos nos Anos Iniciais	248
3.3.1.	Novos Letramentos e Multiletramentos: Reflexões Iniciais	251
3.4.	Algumas Possibilidades para o Trabalho do Professor: Literatura Mato- Grossense ..	260
3.5.	Língua Portuguesa: Campos de Atuação e Eixos do Trabalho Pedagógico.....	262



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



3.5.1. O Eixo da Leitura.....	264
3.5.2. Os Eixos da Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística: Articulações Possíveis.....	267
3.6. Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.....	270
3.7. Avaliação em Língua Portuguesa: Múltiplos Olhares sobre o Diagnóstico de Leitura e Produção de Texto	293
3.8. Arte.....	295
3.8.1. Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental	300
3.9. Educação Física Escolar	304
3.9.1. Brincadeiras e Jogos	305
3.9.2. Esportes.....	307
4. CIÊNCIAS DA NATUREZA COMO ÁREA DO CONHECIMENTO	311
4.1. Ciências da Natureza e sua Contribuição para a Educação Integral.....	312
4.2. Práticas Docentes e o Processo de Ensino e Aprendizagem das Ciências Naturais	315
5. CIÊNCIAS HUMANAS COMO ÁREA DE CONHECIMENTO	321
5.1. Geografia.....	324
5.2. História.....	330
5.2.1. Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental	331
5.2.2. Articulando Espaço, História e o Sagrado em Mato Grosso	337
5.2.3. O que é Patrimônio Cultural Material ou Patrimônio Histórico?	338
5.3. Ensino Religioso	338
5.3.1. Possibilidades para o Ensino Religioso	340
5.3.2. A Organização dos Objetos de Conhecimento	341
6. A TRANSIÇÃO PARA OS ANOS FINAIS	343
6.1. Aspectos Relacionados à Transição entre Anos Iniciais e Anos Finais QUADRO 9: Aspectos Relacionados à Transição entre Anos Iniciais e Anos Finais.....	344
CAPÍTULO VI.....	347
APRESENTAÇÃO	348
INTRODUÇÃO.....	349
2. ÁREA DE LINGUAGENS	352
2.1. COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA	355
2.2. COMPONENTE CURRICULAR ARTE	403
2.3. COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA ESTRANGEIRA	431
7º ANO.....	
8º ANO	444



9º ANO	446
6º ANO	448
7º ANO	450
8º ANO	452
9º ANO	453
2.4. COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA.....	457
3. ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	493
3.1. CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	494
3.2. COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS.....	495
3.2.1. Marcos Legais do Ensino de Ciências no Brasil	497
3.2.2. Contribuição de Ciências para o Desenvolvimento Integral	499
3.2.3. Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental	505
3.2.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento	506
7º ANO	507
8º ANO	509
9º ANO	511
3.2.5. Principais Alternativas Metodológicas	513
3.2.6. Avaliações para as Aprendizagens.....	517
3.2.7. Algumas Considerações	518
4. ÁREA DE MATEMÁTICA.....	520
4.1. COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA.....	520
4.1.1. Ensino da Matemática para os Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental	520
4.1.2. Competências Específicas da Área de Matemática para o Desenvolvimento Integral	522
4.1.3. Organização das Unidades Temáticas, das Habilidades e dos Objetos de Conhecimento para os Anos Finais	524
4.1.4. Quadro 1 – Organização das Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento.....	526
4.1.5. Quadro 2 – Relação de Dependência entre as Habilidades	540
4.1.6. Metodologias de Ensino de Matemática	542
4.1.7. Etnomatemática.....	542
4.1.8. Modelagem Matemática.....	543
4.1.9. Resolução de Problemas	546
4.1.10. Uso das Tecnologias como Recurso Didático no Ensino da Matemática	549
4.1.11. Reflexões sobre a Ação Pedagógica.....	549



4.1.12. Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem.....	549
4.1.13. Planejamento de Ensino.....	551
5. ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	553
5.1. COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA	555
5.1.1. Contribuição da História para o Desenvolvimento Integral	557
5.1.2. Objetivos do Componente Curricular de História.....	558
5.1.3. Principais Alternativas Metodológicas.....	559
5.1.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento	560
5.1.5. Avaliações para as Aprendizagens.....	570
5.2. COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA.....	571
5.2.1. Contribuições da Geografia para o Desenvolvimento Integral.....	575
5.2.2. Objetivos do Componente Curricular Geografia.....	579
5.2.3. Principais Alternativas Metodológicas	580
5.2.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento	582
5.2.5. Avaliação para as Aprendizagens	590
5.3. COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO	591
5.3.1. Bases Legais e Fundamentos Pedagógicos do Componente Curricular Ensino Religioso.....	592
5.3.2. Componente Curricular Ensino Religioso e o Currículo.....	596
5.3.3. Contribuições do Ensino Religioso para o Desenvolvimento Integral.....	598
5.3.4. Principais Alternativas Metodológicas	600
5.3.5. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento	602
5.3.6. Avaliação para as Aprendizagens	605
REFERÊNCIAS.....	607
APÊNDICE.....	659



APRESENTAÇÃO

Uma proposta curricular municipal tem como propósito orientar a educação no município e fortalecer o funcionamento das escolas como uma rede. Ao se pensar na construção de um documento com tais características, é necessário atender à legislação educacional vigente e considerar o acesso e a permanência da população educacional, sem esquecer os direitos fundamentais de aprendizagem. Além disso, é importante pensar o repertório dos docentes, seja em relação ao conhecimento adquirido, seja no que diz respeito às práticas educativas realizadas. Com essas premissas em mente, no período compreendido entre 2017 e 2019, a Secretaria Municipal de Educação de Barra do Bugres (SMEC) lançou um desafio aos profissionais da rede municipal de ensino: a construção de uma nova proposta curricular, atualizada e inovadora, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e contendo as diretrizes educacionais com indicativos de aprimoramento da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Neste documento, intitulado “Referência Curricular da Rede Municipal de Ensino de Barra do Bugres”, um devido destaque foi dado à formação continuada para diretores, coordenadores pedagógicos, secretários escolares, professores e demais profissionais da educação municipal. A equipe responsável pela elaboração da proposta promoveu diversos encontros, separados por etapas de ensino, sistematizados em um calendário específico para a elaboração do documento em questão. Em uma etapa subsequente, organizaram e analisaram o panorama de escrita e as suplementações necessárias, discutindo e refletindo em plenárias as mudanças na redação da proposta. Merecem destaque a construção coletiva e democrática do documento e o empenho de todos e todas que se envolveram e se comprometeram com a sua elaboração, valorizando e acreditando na importância de atender às demandas educacionais e sociais do contexto municipal atual.

Ressalta-se aqui que a base norteadora para a elaboração da presente proposta partiu da BNCC e dos Referenciais Curriculares para Mato Grosso (DRCMT). Esta Proposta Curricular Municipal contempla conceitos, objetivos de aprendizagem e procedimentos metodológicos que darão suporte às atividades pedagógicas das escolas e orientarão a elaboração dos planejamentos para as diferentes etapas educativas, tendo sempre como escopo a aprendizagem significativa, a interdisciplinaridade e, em síntese, as intencionalidades educacionais.

Longe de ser uma proposta definitiva e dado o seu caráter de construção participativa, é necessário um constante acompanhamento da sua execução por parte da equipe técnica e dos professores da rede municipal de ensino, com o objetivo de promover as mudanças decorrentes das demandas que se apresentarão nas dimensões sociais, políticas, econômicas e educacionais, sem perder de vista as especificidades locais e regionais, mantendo o constante alinhamento em relação à



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



14

BNCC. Esse acompanhamento também deflagrará eventuais alterações na programação da formação continuada, objetivando capacitar e aperfeiçoar as equipes técnicas e gestoras e o corpo docente, a fim de promover o redimensionamento das ações pedagógicas e, conseqüentemente, os avanços educacionais no âmbito das escolas.



1. INTRODUÇÃO

O documento “Referência Curricular da Rede Municipal de Ensino de Barra do Bugres” consiste em um conjunto de diretrizes elaboradas com base na participação de professores, das equipes gestoras das unidades escolares e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, mais precisamente da Comissão de Reestruturação da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino, sob orientação do Conselho Municipal de Educação, a partir do Documento Referência Curricular para Mato Grosso (DRCMT), que tem como fundamentação a BNCC. Para essa elaboração, foram necessárias várias ações, tais como: estudo de textos fundamentais, sistematização de dados e organização de momentos de estudos nas unidades educativas da rede municipal para conhecer aspectos regionais e locais e embasar a proposta curricular apresentada.

O documento está organizado em seis capítulos, divididos em duas partes que se completam. A primeira parte (Capítulo I), redigida pela Comissão de Reestruturação da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino, apresenta a contextualização histórica de Barra do Bugres, a caracterização da rede municipal de ensino, os indicadores educacionais utilizados pela rede para acompanhamento dos resultados de aprendizagem e a missão, visão e valores que norteiam as políticas educacionais locais. A segunda parte (capítulos de II a VI) é formada pelos cadernos que compõem o documento, com suplementações para atender ao contexto local, a saber.

Este documento apresenta a síntese dos estudos e das discussões realizadas com os profissionais da educação que atuam na Educação Básica da rede municipal, com integrantes da rede particular de ensino municipal e com representantes dos sindicatos dos profissionais da educação. Esta elaboração coletiva tem como objetivo subsidiar o processo de construção e de desenvolvimento dos currículos das instituições educativas e cumprir com o que estabelecem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (2015-2025), dialogando também com diversos outros documentos curriculares, como a BNCC, que estava em fase de construção no período de elaboração deste documento, e com as teorias existentes no campo do currículo. No horizonte, esteve sempre a consolidação de uma escola pública gratuita, universal, laica e de qualidade, comprometida com o direito à educação em Barra do Bugres.

Na elaboração e execução deste árduo trabalho que envolveu múltiplos atores e lugares, foram realizados seminários, plenárias, encontros por etapas de ensino e leituras sistematizadas, numa perspectiva marcadamente dialógica, participativa e democrática, no esforço de empoderar os profissionais da educação e dar-lhes protagonismo profissional e intelectual, afirmando a sua



valorização política e educacional. Desse modo, apresentamos este documento organizado especialmente nos seguintes itens:

- **Concepções para a Educação Básica;**
- **Metodologias Ativas e sua relação com o ambiente facilitador de aprendizagem;**
- **Documento Referência Curricular para Mato Grosso Educação Infantil;**
- **Documento Referência Curricular para Mato Grosso Ensino Fundamental Anos Iniciais;**
- **Documento Referência Curricular para Mato Grosso Ensino Fundamental Anos Finais.**

A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura visa contribuir para a formação integral de seus alunos e para o desenvolvimento das suas plenas capacidades (motoras, afetivas, sociais e cognitivas). Além disso, pretende formar cidadãos participativos, conscientes e atuantes na sociedade, proporcionando, dessa forma, que as salas de aula sejam um espaço para o diálogo, a investigação, a reflexão e o pensamento crítico, valorizando o desenvolvimento de cada um e do coletivo e proporcionando a construção da autonomia, da cooperação, da interdisciplinaridade. Em suma, pretende-se fomentar a construção de valores éticos e afetivos e o compromisso de cada um com a educação e o conhecimento.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BARRA DO BUGRES

2.1. Contexto Municipal

Proceder a um breve relato histórico, mesmo que sucinto, acerca da formação do município de Barra do Bugres possibilitará a elaboração deste instrumento de política educacional de forma efetivamente articulada às características e peculiaridades locais. Antigo distrito de Cáceres, o município em questão tem sua história de povoamento intimamente ligada a essa localidade mato-grossense. Os primórdios de Barra do Bugres são marcados pelas penetrações no rio Paraguai, quando das primeiras bandeiras que subiram o grande rio até a sua cabeceira. Posteriormente, tais expedições deram origem à fundação de Vila Maria, que iniciou efetivamente o povoado da extensa zona que compreendia parte da capitania de Mato Grosso e Cuiabá.

Se Cáceres evoluiu freneticamente, graças aos cuidados que lhe dispensou o Capitão General Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, quarto Governador da Capitania de Mato Grosso e Cuiabá, o mesmo não aconteceu com a região que hoje compreende o município de Barra do Bugres. A área ficou isolada, sem mesmo ter as vantagens que decorriam da abertura da estrada pioneira de



Vila Bela da Santíssima Trindade. Somente em 1878, chegaram os primeiros povoadores da região, que efetivamente contribuíram para o surgimento da cidade de Barra do Bugres. Nesse ano, chegou **Pedro Torquato Leite Rocha** procedente de Cuiabá, acompanhado de familiares. Ergueu rancho, iniciou o cultivo de produtos de subsistência e cuidou de explorar as cercanias do local em busca da preciosa poaia, obtendo resultados satisfatórios. Um ano depois, precisamente em 1879, veio **Pascoal de Oliveira Cabral**, que, tal como seu predecessor Leite Rocha, trouxe consigo camaradas e praieiros. E assim continuou o povoamento de Barra do Bugres, engrossando ainda mais com a chegada de outros nomes que merecem destaque: **Nicolau Gomes da Cruz**, **Major José Cassiano Correa**, Capitão **Tibúrcio Valeriano de Figueiredo** (ex-comandante da Guerra do Paraguai, terminada em 1870), **Manoel de Campos Borges** e vários outros. A população crescente ia se estabelecendo na barra onde há o cruzamento das águas do Rio Bugres com a correnteza turvas do Rio Paraguai. Nesse lugar, era possível acampar e se proteger das intempéries e dos possíveis ataques das tribos da região, pertencentes aos **Umutinas** ou **Barbados**. Mais tarde, outros exploradores adentraram a região e descobriram outras potencialidades que lá existiam, como a ipecacuanha, as madeiras de lei, a borracha nativa, o diamante e o ouro.

Em 8 de abril de 1896, por meio da Lei n.º 145, foi criada a Paróquia de Santa Cruz de Barra do Bugres. O nome foi escolhido pelos povoadores com jurisdição em São Luiz de Cáceres, fortalecendo, então, o já existente núcleo populacional. Em 1910, o Governo do estado, por meio da Assembleia Legislativa, desapropriou 2.000 hectares das terras de Manoel de Campos Borges e destinou-as à formação do patrimônio e do povoamento de Barra do Bugres (Lei n.º 541). Em pouco tempo, a intensa procura da poaia transformou o vilarejo em adensado urbano, que foi sempre crescendo devido à chegada de novos forasteiros que ali vinham buscar fixação. Com a desvalorização dos preços da ipeca e da borracha, a produção local desses itens decaiu, ao que se seguiu um novo ciclo caracterizado pela extração de madeiras.

Em 1926, os revoltosos da Coluna Prestes escreveram aquela que seria uma triste página na história do município. Pelo menos quinze homens perderam a vida em batalha às margens do Rio Paraguai, tentando defender a cidade. Eles não lograram êxito e a vila foi saqueada e incendiada. O povoamento passou, então, a ser um centro comercial e industrial baseado na exploração e no processamento de madeiras, principalmente do cedro e da peroba. O resultado da crescente exploração das riquezas vegetais do distrito foi consolidado por meio de um decreto em dezembro de 1940, que fundou uma Coletoria de Rendas Estaduais, comprovando o volume de bens gerados na região.



Em 31 de dezembro de 1943, a Lei n.º 545 criou o município de Barra do Bugres. A nova localidade foi instalada em 19 de abril de 1944, coroando com êxito os esforços dos barrabugrenses. Para ocupar a Prefeitura Municipal, foi nomeado temporariamente o Prof. Alfredo José da Silva. Em 1948, foram empossados os primeiros vereadores no município eleitos por sufrágio. Foram eles: Claros Oraviana Dias, Pedro de Campos Borges, Tito José Parada, Aureliano Maximiniano de Jesus, Almicar Josetti, João Arantes de Souza e Antônio Lira Passos. Na mesma data, também tomou posse o primeiro prefeito eleito, **Joaquim Mariano de Miranda**. Os habitantes do município receberam o gentílico de “**barrenses**” ou “**barrabugrenses**”

A vida econômica da região foi transformada com a vinda de colonos de Minas Gerais, São Paulo e Ceará, o que promoveu alterações no plano agrícola, sendo que a pecuária ocupava lugar de destaque nesse período econômico. Vale ainda ressaltar a importância da indústria de processamento de madeira, cerâmica e outros bens primários.

Barra do Bugres localiza-se na mesorregião 03 do sudoeste mato-grossense e na microrregião 013-Tangará da Serra. As suas coordenadas são 15º 03’40” de latitude sul e 56º 11’10” de longitude 0º Gr. Situa-se a nor-noroeste da capital, dela distando 155 quilômetros terrestres e 137 por via aérea. Tem como limites geográficos as seguintes localidades:

Norte: Nova Olímpia Tangará da Serra e Denise

Oeste: Pontes e Lacerda

Leste: Alto Paraguai, Porto Estrela e Rosário Oeste

Sul: Rio Branco, Salto do Céu, Jauru, Araputanga

Reserva do Cabaçal, Lambari D’Oeste e Cáceres

Em Barra do Bugres, o clima é tropical quente e subúmido, com precipitação média anual em torno de 1800 milímetros. As maiores concentrações de chuva se dão em dezembro, fevereiro e março, e as menores, em junho, julho, agosto e setembro. Os meses mais quentes vão de setembro a março, e os mais frios, de abril a agosto. O município está a 129 metros acima do nível do mar. A população, em sua maioria, é composta por imigrantes vindos de outros estados, tais como São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Bahia, Minas Gerais e Goiás. Hoje, já mesclaram esse quadro migrantes advindos de Alagoas e da Paraíba. Barra do Bugres possui um total de 31.793 habitantes, sendo que destes são 22.944 são eleitores.

O relevo do município é caracterizado por grandes extensões de planícies, às vezes levemente onduladas. Vale ressaltar que ocorrem na região vários tipos de solos, dentre os quais areias quartzosas, latossolos, combissolos, glei húmico e pouco húmico. De um modo geral, é de baixa a média a fertilidade, apresentando acidez moderada e teores razoáveis de alumínio trocável. De 50 a



60% de nossos solos são de textura 03, sendo 5% solos de textura 01. Esse solo é propício para o cultivo de cultura perene (seringueiras, fruticultura de clima tropical em geral) e pastagens e, na sua grande maioria, é mecanizável e apresenta facilidade para irrigação devido à riqueza hídrica do município.

No que se refere à vegetação, o município apresenta uma situação bastante interessante. Existe uma alternância entre os seus vários domínios, ou seja, cerrados, matas tropicais dos cocais, campos cerrados e matas de transição. A vegetação predominante é de mata (em torno de 60%), seguida pelos campos cerrados (30%) e cerrados (10%), sendo que as matas mesolíticas aparecem em terra firme e terrenos periodicamente inundados. Aproximadamente 95% da área do município estão abertas.

Barra do Bugres é rica em rios e nascentes de córregos, sendo os mais importantes o rio Paraguai, o rio Sepotuba, o rio Bugres, o rio Branco, o rio Vermelhinho, o rio Bracinho, o rio Jauquara, o rio Juba, o rio Queimado e o rio do Sangue, além de vários outros córregos de menor importância, todos eles piscosos. Somente o rio Juba apresenta potencial hidrelétrico. Nele, foi implantada uma usina hidroelétrica com capacidade de 84 megawatts. Devido ao desmatamento indiscriminado em suas margens, todos os rios mencionados apresentam assoreamento em alguns trechos, principalmente os rios Paraguai e Sepotuba. O município também conta com grande potencial hídrico constituído da sub-bacia do Rio Paraguai, que, por sua vez, contribui com a Grande Bacia do Prata. O Paraguai recebe pela direita os Rios Bugres (confluência), Branco, Sepotuba e Jauru e, pela esquerda, Jauquara.

2.2. Caracterização e Contextualização da Rede Municipal de Ensino de Barra do Bugres

A Proposta Curricular do Município de Barra do Bugres é um documento que congrega diretrizes pedagógicas e curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de nove anos, da Educação Especial, da Educação Indígena, da Educação Quilombola e da Educação do Campo. Ao consolidar em um único documento diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, reafirmamos a urgência da construção de orientações pedagógicas que evitem fragmentações, rupturas, discontinuidades e /ou repetições de conteúdos, que tornam a escola um espaço menos propenso a atingir os reais objetivos dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, este documento pretende subsidiar o trabalho educativo de professores e demais profissionais da educação, de forma a garantir a sequência e a qualidade dos conteúdos abordados em sala de aula. Além disso, pretende atender às características, potencialidades e necessidades específicas dos educandos, em diferentes momentos de sua escolarização.



Diante disso, esta proposta está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEIs), nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial e nos já citados BNCC e DRCMT. Além disso, foram consultadas as pesquisas mais atuais de investigação científica na área da educação, que expressam um avanço nas discussões acerca da garantia da qualidade de ensino. É importante ressaltar que este documento também levou em conta as discussões com diretores, professores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura que trabalharam em grupos específicos de sistematização de dados, visando garantir a ampla participação dos diferentes níveis de ensino e de todas as áreas do conhecimento.

Em encontros realizados para a elaboração deste documento, foram analisados, reorganizados e alinhados os conteúdos e as habilidades trabalhadas nas escolas municipais. Foram definidos também os referenciais teóricos que fundamentaram a nova organização proposta. Sendo assim, em primeiro lugar, esta Proposta Curricular Municipal apresenta os pressupostos teóricos e metodológicos que subsidiarão as reflexões pedagógicas. Temos a consciência de que as reflexões e as possibilidades apresentadas neste documento não abrangem, em sua totalidade, a diversidade das nossas escolas, especialmente no que diz respeito às suas necessidades curriculares, mas estamos certos de que tomamos a decisão ética de assegurar a toda comunidade escolar a definição clara dos objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para cada etapa de ensino. Contamos com o empenho de todos para que possamos contribuir, efetivamente, para a construção de uma escola cidadã.

Uma proposta curricular é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho e no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma tentativa de acertos e nasce de uma realidade que pergunta e também busca uma resposta. Toda proposta traz consigo a realidade do lugar acerca do qual fala e espelha também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. Conforme afirma Rubem Alves, “educar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais... Entendo assim a tarefa primeira do educador: Dar aos alunos a razão para viver”.

A Secretaria Municipal de Educação apresenta esta sua proposta pautada nas teorias socioconstrutivista e sócio-histórica da aprendizagem, à luz das teorias construtivistas de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Emília Ferreiro e Ana Teberosky e de outros autores que embasam teoricamente as práticas pedagógicas aqui delineadas. O objetivo geral é ampliar as capacidades dos alunos,



desenvolver a autonomia e a compreensão da realidade e incentivar a participação e a corresponsabilidade na vida social.

Para Piaget, o conhecimento humano resulta da interação do sujeito com o ambiente. O agir de quem aprende é elemento central para se compreender qualquer conteúdo. Segundo as pesquisas do pensador suíço, a criança se apodera de um conhecimento se “agir” sobre ele, pois aprender é modificar, descobrir, inventar. Com o objetivo de oferecer aos alunos essa possibilidade de uma aprendizagem dinâmica, global e significativa, norteamos nossa proposta educativa tendo por base a própria realidade do educando, partindo do princípio de que, por meio de estímulos e desafios, ele é capaz de agir sobre o meio, compreendendo a ação realizada e construindo, assim, seu próprio conhecimento.

Coerentes com os fundamentos teóricos do Construtivismo e do Sociointeracionismo, nossa meta básica é implementar um ensino de qualidade, que respeite e valorize o ser humano e que contribua plenamente para seu desenvolvimento, para a construção dos seus conhecimentos e para a sua formação enquanto cidadão. Desse modo, a ação educativa da SMEC estabelece uma perspectiva de obtenção do conhecimento em consonância com as orientações da Lei n.º 9.394/1996 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais, privilegiando a contextualização do conteúdo em relação à realidade do aluno, o respeito aos seus conhecimentos prévios, a reflexão sobre suas experiências de vida e a construção da cidadania.

Entendemos que o rápido e acelerado sistema de mudança que a humanidade tem vivido nas últimas décadas requer medidas voltadas para uma educação que acompanhe tais desenvolvimentos e avanços; a educação deve, portanto, envolver os sujeitos em uma ação educativa que acompanhe o passo das mudanças. Cientes de que a educação exerce grande influência na formação do indivíduo, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Barra do Bugres elabora uma proposta curricular articulada em suas etapas e modalidades, viabilizando o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade.

Previstas desde 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as propostas curriculares têm como objetivo garantir a autonomia das instituições em suas gestões pedagógica, administrativa e financeira. A ideia é que a proposta seja elaborada, gerida e, quando necessário, revisada de forma colaborativa, envolvendo representantes de todos os setores da comunidade escolar. Uma nova proposta para a educação sob a forma, de um novo currículo é um convite, um desafio, porque, sendo parte de uma política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura que, por sua vez, regerão os caminhos da educação municipal.



Portanto, o caminho não é trazer respostas prontas apenas para serem implementadas, se o que se pretende é a construção de uma visão democrática do ensino. Trata-se de propor uma proposta pedagógica que professe, na prática, os valores que a constituem, que precisa, assim, estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando os seus objetivos de pensar criticamente essa mesma realidade, enfrentando os seus mais agudos problemas. Portanto, a proposta curricular precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos, crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não docentes, famílias e população em geral, levando em conta as suas necessidades, especificidades e realidades. Essa concepção aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, diante de uma realidade que é heterogênea.

A educação oferecida no município de Barra do Bugres está fundamentada em princípios que valorizam o desenvolvimento de uma ação educativa sistemática e intencional, garantindo um ambiente desafiador em sala de aula e um corpo docente comprometido com a construção do conhecimento da criança. A proposta curricular aqui apresentada aponta para esse caminho, fornecendo os pilares de sustentação de uma concepção educacional, a visão que se deve ter sobre cada faixa etária, os eixos que norteiam o planejamento de cada ano e as concepções acerca das diferentes áreas do conhecimento. Apresenta também os princípios, procedimentos e questões básicas para o funcionamento do cotidiano escolar, além de um conjunto de ideias e ações que garantem um currículo comprometido em desenvolver a autonomia social e intelectual de nossos alunos barrabugrenses.

Nosso desafio é, portanto, oferecer uma proposta pedagógica que compreenda e atenda ao perfil das novas gerações, tendo como objetivo a formação básica do cidadão inserido na sociedade de Barra do Bugres. Conforme já adiantado, tal proposta baseia-se, assim, em princípios socioconstrutivistas e na interdisciplinaridade e está em articulação com métodos inovadores de ensino-aprendizagem firmados, por exemplo, por programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), metodologias ativas e os princípios norteadores dos DRCMT. O objetivo é que o aluno se aproprie da construção do conhecimento de forma a aplicar os saberes na resolução de diversos desafios.

A Proposta Curricular de Barra do Bugres representa a identidade das instituições educacionais do município e estabelece as diretrizes básicas e a linha de ensino e de atuação dessa comunidade. Ela formaliza, assim, um compromisso assumido por professores, funcionários, representantes de pais e alunos e líderes comunitários em torno de um mesmo projeto educacional. O planejamento é o plano de ação que, em um determinado período, vai levar as instituições ao alcance



de suas metas. Do planejamento, depois, sairão os planos de ação, adaptados ao cotidiano escolar e a suas particularidades.

Como marcos legais para a elaboração desta proposta, valemo-nos da BNCC e de outros documentos legais que nortearam o trabalho de estabelecer as políticas educacionais de Barra do Bugres. São mencionados no corpo do texto termos tais como “currículo” e marcos legais tais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação. Existem ainda os documentos estaduais e municipais que pautam a educação dos sistemas educacionais regionais.

A LDB, de 1996, afirma que a proposta pedagógica é um importante documento de referência. Por meio dela, a comunidade escolar exerce sua autonomia. Também chamada de “projeto político-pedagógico” ou projeto educativo, a proposta curricular pode ser comparada ao que o educador espanhol Manuel Álvarez chama de “uma pequena Constituição”. Nem por isso, contudo, ela deve ser encarada como um conjunto de normas rigidamente estabelecidas. Elaborar esse documento é uma oportunidade para o município escolher o seu currículo e organizar o espaço e o tempo de acordo com as necessidades de cada estabelecimento de ensino. Além da LDB, a proposta pedagógica deve considerar as orientações contidas nas diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional da Educação e nos PCN, conforme já anteriormente mencionado.

Esse esforço conjunto harmoniza as diferenças entre os grupos que compõem a escola. Um dos desafios para chegar a bom termo nessa elaboração, observa o educador francês Bernard Charlot, é manter a coerência entre a teoria e a prática. “De que vale um discurso pedagógico do tipo construtivista e práticas que o contradizem?”, questiona-se Charlot. Manter a proposta pedagógica e o planejamento escolar atualizados é a recomendação a todos que fazem parte do sistema de ensino do município.

É importante ressaltar, ainda, que tanto a proposta quanto o planejamento são processuais e devem correr em paralelo com a construção do conhecimento. Isso impede que os dois documentos se transformem em instrumentos engavetados, só revistos ao fim de cada ano. A proposta serve como um indicativo dos roteiros, caminhos e percursos que a educação municipal deverá seguir, permitindo aplicar no dia a dia uma linha de pensamento e de ação convergentes em direção a um objetivo partilhado.

Isso não significa determinar uma forma única de planejar todas as ações educacionais do município. As escolas estão legitimamente preocupadas em incorporar práticas que, em vez de atribuir apenas aos alunos o rótulo de “incapazes de aprender”, são também capazes de uma autocrítica que identifique possíveis inadequações na forma ensinar, compreendendo que tanto quem



aprende como quem ensina fazem parte do processo no qual se constrói o conhecimento. A educação respaldada em princípios piagetianos visa promover o desenvolvimento amplo e dinâmico do educando. Para isso, a Secretaria Municipal de Educação de Barra do Bugres deve promover a descoberta e a construção do conhecimento, articulando as várias ações contidas na presente proposta.

Tudo isso visa à formação de cidadãos criativos, inventivos, descobridores, críticos e ativos, construtores de sua autonomia. O psicólogo russo Lev Vygotsky, principal representante dos pressupostos sócio-históricos da teoria construtivista, considerava que o homem constitui-se como tal por meio de suas interações, sendo alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.

Em seus estudos, Vygotsky evidencia a necessidade de interação do educando com os objetos de aprendizagem em um ambiente social real, no qual os parceiros mais experientes orientam os parceiros menos experientes. De fato, a contribuição entre os alunos é fundamental para o avanço individual e coletivo desses atores na construção do conhecimento. Em tal perspectiva, o sujeito não é ativo nem passivo, mas interativo. A sua atividade deve ser considerada não a partir de um isolamento das relações com o mundo físico, mas nas interações mediadas pelos signos culturalmente construídos nas interações sociais.

É importante ressaltar, sobretudo, que a SMEC busca desenvolver uma concepção de educação baseada nas teorias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (Psicogênese da Língua Escrita), Fernando Hernández (Pedagogia de Projetos) e Howard Gardner (Inteligências Múltiplas). Entende-se que deve ser dada ao aluno a possibilidade de utilizar o conhecimento adquirido para analisar, sintetizar, interpretar, refletir e desenvolver capacidades que lhe permitam construir um saber de qualidade. O referencial teórico adotado pela SMEC propõe, ainda, uma educação comprometida com a cidadania e com a propagação dos valores humanos e, portanto, apoiada sobre os princípios de dignidade do ser humano, igualdade de direitos, participação e responsabilidade pela construção da vida socioeducacional.

2.2.1. Fundamentos filosóficos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Barra do Bugres

Sabemos que a educação é um processo voltado para o desenvolvimento humano integral, envolvendo a formação de qualidade humana num determinado contexto de relações sociais. Trata-se de um instrumento gerador de transformações sucessivas, tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade, sendo a base para a aquisição da autonomia, fonte de uma visão



prospectiva e fator de progresso econômico, político e social. É, em suma, o elemento de integração social e conquista do sentimento de cidadania.

É preciso considerar que a filosofia nos faz compreender o ensino por meio do pensar e agir como cidadãos críticos da realidade. Nessa concepção de educação, a finalidade é formar cidadãos capazes de analisar, compreender e intervir na realidade, visando ao bem-estar do homem, no plano pessoal e coletivo. Esse processo deve desenvolver a criatividade, o espírito crítico, a capacidade para análise e síntese, o autoconhecimento, a sociabilização, a autonomia e a responsabilidade, tornando possível a formação de um homem com aptidões e atitudes para colocar-se a serviço do bem comum, baseado em um espírito solidário, com gosto pelo saber e disposto a conhecer-se e a desenvolver a capacidade afetiva, a partir de uma visão inovadora. A respeito da filosofia educacional, Niskier (2001, p. 239) afirma:

Em filosofia educacional é desejável que as três modalidades filosóficas (especulativa, prescritiva e analítica) caminhem em conjunto, dado que é um processo global. Ela necessita do conhecimento sobre o homem a quem se pretende educar e da sociedade da qual ele é parte. A ela compete encarregar-se do estabelecimento de valores e objetivos desejáveis em educação, como ainda ser a guardiã das palavras para que o processo educacional transcorra sem incoerência.

Assim, os princípios filosóficos adotados pelo campo educacional municipal propiciam, por meio de suas modalidades, a oportunidade de sondar, refletir e analisar a realidade, possibilitando intervir nela. A filosofia e a pedagogia, formuladas teoricamente, devem se refletir em práticas sociais e históricas, se com elas se pretende produzir efeito sobre a sociedade barrabugrense. A esse propósito, Saviani (1994, p. 75) afirma:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular.

A unidade de ensino está inserida em um processo político-social com compromisso de transformar a sociedade, assumindo, assim, a função de mediadora entre o educando, que é um ser atuante e criativo, e o acesso ao saber. A partir dessa ideia, o sistema de ensino deverá promover o pensamento crítico, estimulando a atuação sobre o meio social e mobilizando as diversas áreas do conhecimento científico e sistematicamente elaborado. Por outras palavras, a finalidade da educação deve estar comprometida com a transformação da sociedade. Como afirma Paulo Freire (1979, p. 28), a “educação [...] implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela”.



Nessa perspectiva, as práticas dos professores/educadores abrangem elementos que direcionam uma proposta educacional articulada a princípios democráticos e transformadores e de participação ativa no mundo. Assim, o acesso aos conteúdos curriculares significativos favorece a incorporação de saberes que permitem compreender, analisar e intervir na sociedade na qual estamos inseridos. A ação educativa apresenta dois sujeitos principais: professor/educador e educando, que, como participantes do processo, aprendem e se desenvolvem mutuamente, estabelecendo relações.

A educação escolar constitui-se numa manifestação particular do processo educativo global, com finalidades e meios de ação determinados pelo processo de ensino-aprendizagem. Esse processo, como refere Libâneo (1994), é fundamentalmente um trabalho pedagógico em que se conjugam fatores que atuam na formação humana, por meio de objetivos, habilidades, conteúdos, métodos e formas de organização propostos pelas instituições de ensino dirigidas pelos profissionais da educação, e fatores como condições físicas, psíquicas e socioculturais dos alunos.

Sendo assim, o ensino é entendido como mediador entre o educando e o mundo da cultura elaborada social e historicamente. Esse processo de apropriação dos conhecimentos deve ocorrer sempre de maneira crítica. É com essas premissas que nossa proposta pedagógica visa direcionar o ensino em Barra do Bugres. Sendo assim, reafirmamos nossas balizas teóricas: Vygotsky e suas discussões sobre a ciência psicológica e suas contribuições teóricas, filosóficas e metodológicas que respaldam o trabalho pedagógico. Desse modo, a atual proposta está assente em princípios filosóficos que veem a escola como uma mediadora entre o educando e o mundo, formando pessoas cidadãs.

2.2.2. Fundamentos Pedagógicos

A educação, entendida como elemento articulador entre o conhecimento empírico de mundo e o conhecimento científico cultural da humanidade, requer uma concepção pedagógico-metodológica com bases estruturais definidas, em concomitância com uma visão educacional de sociedade e de mundo. Ao considerar o ser humano um ser social que depende de outros para sobreviver e se desenvolver, compreende-se que o conhecimento é uma produção coletiva de diferentes agentes, a partir de suas relações com a natureza, os outros e consigo mesmos.

No cotidiano das unidades de ensino, percebemos que ainda existem práticas pedagógicas que não condizem com a formação que se pretende dar a um sujeito crítico, conforme descrito anteriormente. Há que se promover um esforço de superação dessas teorias não críticas e críticas-produtivistas, que ainda embasam o trabalho pedagógico. Entendemos que a pedagogia construtivista, por ser uma pedagogia revolucionária, muito vem a contribuir para passarmos de uma superficialidade no conhecimento para um conhecimento realmente significativo, contextualizado e que vise a uma nova postura mental e prática para a transformação da realidade social.



A pedagogia construtivista vem sendo discutida com mais força nas últimas duas décadas no cenário educacional brasileiro. Contudo, apesar desses vários debates e das diversas publicações sobre o tema, os docentes ainda sentem certa dificuldade ou até mesmo apresentam uma resistência em articular tal teoria às suas práticas pedagógicas. Em termos teóricos, eles entendem que a formação do sujeito deve ser crítica e baseada em seu contexto histórico e social, mas não possibilitam que isso possa ser trabalhado de forma efetiva na sala de aula. A esse propósito, Vygotsky (1991, p. 135) afirma:

A grande ideia básica de que o mundo não deve ser visto como um complexo de objetos elementares completamente acabados, mas sim como um complexo de processos, no qual objetos aparentemente estáveis, nada menos do que suas imagens em nossas cabeças (nossos conceitos), estão em incessante processo de transformação... Aos olhos da filosofia dialética, nada é estabelecido por todos os tempos, nada é absoluto ou sagrado. Vê-se em tudo a marca do declínio inevitável; nada resiste exceto o contínuo processo de formação e destruição, a ascensão interminável do inferior para o superior – um processo do qual a filosofia não passa de uma simples reflexão no cérebro pensante.

Vivenciando essa realidade, pretende-se, com esta proposta, favorecer um ensino mais qualitativo do que quantitativo, explicitar a teoria e embasá-la nos objetivos e conteúdos propostos, na avaliação e nas estratégias efetivas de ensino e aprendizagem adotadas em nossas unidades, colocando-as em prática nas salas de aulas do nosso município. Entende-se, nesse contexto, que a educação de Barra do Bugres preocupa-se em subsidiar uma educação caracterizada como um ato político democrático e essencial, estando intrinsecamente ligada à formação de um verdadeiro cidadão para a sociedade. Dessa forma, os responsáveis pelo processo educativo devem ter claro o objetivo de que a unidade de ensino não é responsável somente pela transmissão de conhecimentos científicos, mas também pela formação de cidadãos conscientes e críticos, que compreendem a realidade social em que vivem e atuam para torná-la ainda mais democrática e justa e menos desigual.

2.2.3. Fundamentos psicológicos

Como campo de conhecimento, a Psicologia esteve desde o século XIX, início da modernidade, ligada aos desafios enfrentados pela educação. A disciplina foi se configurando de acordo com a universalização do ensino escolar e a construção de mentalidades que fizessem o mundo inaugurar uma nova ordem, a do progresso tecnológico e das culturas voltadas para o futuro. Isso foi possível por meio dos estudos sobre parâmetros de normalidade, desenvolvimento e aprendizagem. Desde os seus primórdios, a Psicologia entendeu que não se poderia pensar a educação e a formação humana desconsiderando a compreensão das dimensões psicológicas e psicossociais dos homens. Essa foi precisamente a tarefa que a disciplina se propôs a desempenhar.



Pode-se afirmar, assim, que o estudo da Psicologia significa retomar a constituição da educação no Brasil como um sistema formal.

Uma unidade de ensino é composta por um conjunto de princípios que, em última instância, irá configurar subjetividades, identidades e sujeitos. Entender os fatores psicológicos no contexto pedagógico e ambos no contexto social amplo significa assumir a posição de que a escola é, para os alunos, uma mediação entre determinantes gerais que caracterizam seus antecedentes sociais e o seu destino social de classe – por outras palavras, as finalidades da escola são, acima de tudo, sociais, seja no sentido de adaptação à sociedade vigente, seja no sentido de sua transformação.

Nesta proposta, adotam-se como base os conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e da Psicologia da Infância de Wallon e Piaget. Tais concepções constroem um currículo por meio do qual fica claro que não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e de partilhar significados o que garante a produção de novos conhecimentos e de novas relações dentro e fora de sala de aula.

A teoria de Vygotsky (1996) entende que o desenvolvimento da criança e a aprendizagem estão relacionados desde o seu nascimento. Sendo assim, o desenvolvimento não é um processo previsível, universal ou linear; pelo contrário, ele é construído no contexto e nas interações. Estas, por sua vez, promovem o desenvolvimento atuando sobre a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, transformando o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real. A presente proposta pedagógica parte do princípio de que o professor é o principal mediador do processo de ensino, cabendo-lhe propor caminhos de modo a que os educandos se apropriem do conhecimento e, conseqüentemente, alcancem as funções superiores da consciência, uma vez que é a aprendizagem que vai determinar o seu desenvolvimento. No ambiente escolar, esse papel do professor mediador é o de atuar na zona de desenvolvimento proximal dos educandos, com o objetivo de desenvolver as funções psicológicas e educacionais.

E a partir da concepção teórica metodológica apresentada, destacamos a importância do trabalho a partir das Modalidades Organizativas de Ensino Aprendizagem, das metodologias ativas, dos projetos didáticos, das sequências didáticas, das atividades permanentes, de rotina e de sistematização etc.

2.2.4. Princípios norteadores da avaliação da aprendizagem

Questionando a ideia de mensuração na avaliação, por volta dos anos 1950, surgiram os primeiros escritos de Ralph Tyler. A concepção desse autor contrapunha-se à ideia de que a avaliação é sinônimo unívoco de aplicação de testes com lápis e papel. Vale ressaltar que Tyler não descartava a importância da aplicação de tais testes, mas acreditava que existiam outras maneiras de



se constatar as mudanças comportamentais que recebem o nome de “aprendizagem”. Segundo Depresbiteris (1989), Tyler defendia o uso de uma ampla gama de procedimentos avaliativos: testes, escalas de atitude, inventários, questionários e fichas de registros de comportamento, entre outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos a partir de uma perspectiva longitudinal, tendo em vista os objetivos curriculares.

No Brasil, as teorias e as práticas da avaliação da aprendizagem, assim como aconteceu com outros aspectos da educação, foram fortemente influenciadas pelas produções de autores norte-americanos e pelo pensamento positivista. Reflexo disso é a feição das legislações referentes ao assunto – um exemplo claro é a Lei n.º 5692/1971 e os decretos-leis e pareceres decorrentes de sua implantação.

Neste início de século, a atenção dos educadores, políticos e da sociedade em geral tem se voltado para a marcada dimensão social e política dos processos avaliativos. Todo esse “olhar interessado” para a avaliação reforça a ideia de que essa prática não é neutra nem arbitrária. Pelo contrário, como elemento da ação educativa, traz, na sua essência, uma maneira bem específica de conceber o mundo, o indivíduo e a sociedade, maneira essa que condiciona a tomada de decisão no plano das políticas educacionais e que orienta a prática pedagógica no âmbito da escola. Assim, como afirma Luckesi (1996, p. 28), “a avaliação não se dá num vazio conceitual, mas, sim, dimensionada por um modelo teórico de mundo e consequentemente de educação, que possa ser traduzido em prática pedagógica”.

Levando em consideração que, no decorrer da história da educação brasileira, algumas correntes filosóficas constituíram a base para propostas educacionais, práticas de ensino e de avaliação, compreende-se que a relação estreita entre a construção do conhecimento e a avaliação garantiu a influência de concepções de aprendizagem nas práticas de avaliação educacional. Segundo a ótica da teoria positivista, sob as lentes do empirismo, o conhecimento surge a partir das experiências que o sujeito acumula através dos tempos, utilizando-se da observação até a obtenção de ideias sistemáticas.

Concordamos com o princípio de que a avaliação deve ser compreendida como “[...] parte integrante e intrínseca ao processo educacional” (PCN, 1997, p. 81), isso porque deve permitir conhecer quanto o aluno se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que a escola tem em determinados momentos da escolaridade. Em decorrência dessa compreensão, **a avaliação de aprendizagem exige uma observação constante dos conteúdos trabalhados, dos percursos da aprendizagem de cada aluno e das metas delimitadas para cada etapa, nível ou período letivo.**



As avaliações devem ocorrer continuamente, tanto no que diz respeito às diversas situações que envolvem aprendizagem formal, como no relacionamento com os colegas, no empenho em solucionar problemas propostos, na resolução dos trabalhos escolares etc. Dessa forma, a avaliação perde um caráter punitivo e torna-se um instrumento sistematizado da qualidade de ensino. Portanto, a avaliação acontecerá durante todo o processo escolar, não tendo como objetivo principal quantificar os resultados, mas, sim, a partir das observações diárias, diagnosticar as dificuldades dos alunos e, por meio desse diagnóstico, retomar e intervir nos conteúdos de forma a que a aprendizagem aconteça.

A avaliação diagnóstico-formativa tem como função básica auxiliar o professor a observar os alunos, a mediar e a interagir com eles e a compreender melhor suas necessidades, para ajustar, de maneira mais sistemática e individualizada, as suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas propostas, na expectativa de aperfeiçoar a aprendizagem com critérios de entendimento reflexivo, conectado e compartilhado, autonomizando o processo de ensino e de aprendizagem. Na avaliação diagnóstico-formativa, que a presente proposta adota, propõe-se ao professor e ao aluno um comprometimento e movimento de ajuda ao longo do processo educativo, no sentido de dimensionar os avanços e as dificuldades, ambos em constante interação.

A avaliação diagnóstico-formativa pergunta, investiga, leva em conta todo o saber e toda a experiência do aluno, busca alternativas e dá *feedbacks*, avaliando à medida que vai também corrigindo o processo de ensino e de aprendizagem. Entende-se como *feedback*, aqui, um procedimento de realimentação e revisão, tornando-se uma forma de ajuda ao aluno, ao grupo ou a toda a classe, considerando a possibilidade de mudança na conduta desses atores a partir das considerações do professor acerca do desempenho revelado nas diferentes tarefas em sala de aula. Pode-se afirmar, assim, que é formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de construir um projeto educativo.

A avaliação é, portanto, um processo e não um fim, devendo ser utilizada como um instrumento que visa libertar e emancipar os sujeitos, e não controlar e classificar. Cabe ao professor procurar sempre resgatar aqueles que necessitam de mais atenção e estimular a coletividade dos alunos para a construção de novos conhecimentos, a fim de serem críticos, capazes de atuar na sociedade de forma criativa, contribuindo para a sua transformação.

Esta Proposta Pedagógica propõe uma avaliação diagnóstica, que leva em conta diversos fatores e que deve acontecer a todo o momento, sendo um permanente ato de reflexão. Logo, deve começar pelo professor e pela sua própria prática; ele será um orientador, um observador. A



observação contínua do desempenho escolar ao longo do ano letivo é tão importante quanto a avaliação concentrada nos momentos de provas, trabalhos individuais ou em grupo. Concentrar a avaliação somente em momentos pontuais implica não permitir ao sujeito manifestar o que aprendeu de fato. O processo de avaliação formativa (**ação/reflexão/ação**) e o trabalho de recuperação paralela é que proporcionarão o avanço do aluno.

Ao avaliar o aluno pela nota, o professor deverá tomar o cuidado de observá-lo durante todo o período letivo, percebendo as dificuldades, as limitações, as conquistas, o seu desenvolvimento e a sua mudança de comportamento em geral. Portanto, em termos práticos, não deve atribuir uma nota simplesmente pelo desempenho em provas e/ou trabalhos. Pelo fato de a avaliação ser contínua, o professor deve levar em consideração os processos vivenciados pelos alunos, como resultado de um trabalho intencional, que deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos e atividades, como forma de acompanhar e conhecer cada aluno e cada grupo. A avaliação subsidiará a ação do professor com elementos para uma contínua reflexão sobre sua prática, proporcionando uma visão sobre a eficiência dos procedimentos didáticos adotados.

Por último, é importante frisar que avaliar não deve ser confundido com um instrumento de julgamento, mas, sim, de planejamento. Dessa forma, a avaliação significa analisar e pensar a prática no contexto de uma perspectiva que promova e facilite o processo de apropriação e construção do conhecimento.

A Rede Municipal de Ensino tem a sua estrutura institucional organizada da maneira como mostra a tabela a seguir:

Fazem parte do Sistema Municipal de Ensino de Barra do Bugres as seguintes unidades escolares:

3. RELAÇÃO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO

RELAÇÃO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO COM RESPECTIVOS NÚMEROS DE TELEFONES, CONTATOS E ENDEREÇOS.			
PREFEITURA	PREFEITO	TELEFONE	ENDEREÇO E E-MAIL
Prefeitura Municipal Barra do Bugres	Raimundo Nonato Abreu Sobrinho	(65) 3361-1921	Praça Angelo Masson, n.º 1000. gabinete@barradobugres.gov.mt.br
ESCOLAS MUNICIPAIS			
ESCOLA	GESTOR/COORDENADOR	MODALLIDADE	ENDEREÇO E E-MAIL
E. M. Herculano Borges – (sede)	Vanessa Maria de Oliveira	1º ao 5º ANO	Av. Pau Brasil, s/n., bairro Jardim Alvorecer. escolaherculano@hotmail.com
E. M. Herculano Borges – (ext.) Local: Igreja Boa Esperança	Márcia dos Santos	Pré I, II e 1º ANO	R. Mundo Novo, s/n., bairro Maracanã. escolaherculano@hotmail.com



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



32

E. M. Raimunda Arnaldo Almeida Leão	Claudia Mara Cidoni Cruz	Pré I, II e 1º ao 9º ANO	Centro – Dist. Nova Fernandópolis. escolaraimundaleaobbu@hotmail.com
E. M. Silvana de Souza Daniel – (sede)	Maria Aparecida da Silva	Maternal III, Pré I e Pré II	Av. Presidente Getúlio Vargas, n.º 317 bairro Jardim Alvorada. emeisilvana@hotmail.com
E. M. Silvana de Souza Daniel – (ext.) Local: Antigo Carrossel	Elizabeth Soares dos Santos Miranda	Pré II ao 2º ANO	Av. Castelo Branco, s/n., Centro. emeisilvana@hotmail.com
E. M. Guiomar de Campos Miranda – (sede)	Ione Medeiros Pereira	1º ao 9º ANO	R. 06 s/n., Cohab João Cristante, bairro Maracanã. secretariaguimar@hotmail.com
E. M. Guiomar de Campos Miranda – (ext.) Local: SOS Criança	Loides Braz de Assis Silva	1º ao 3º ANO	R. Arenópolis, n.º 495, bairro 15 de Maio. secretariaguimar@hotmail.com
E. M. Julá Pará	Laelcio Amajunepa	Pré I ao 5º ANO	MT 343 – Aldeia Umutina. bbg.eei.jula.pare@educacao.mt.gov.br
E. E. Favo de Mel – APAE	Regivaldo Alves dos Santos		Av. Senador Filinto Muller, n.º 425, bairro Maracanã. e.e.favodemel.apae@hotmail.com
E. M. Zumbi dos Palmares	SMEC	1º ao 4º ANO	Assentamento Gleba Jatobá. smec@barradobugres.mt.gov.br
E.M. São Benedito	Sidnei Maltez dos Santos	Pré I ao 9º ANO	Assentamento Cabaças. emsaobeneditobarradobugres@gmail.com
E.M. Boa Esperança	SMEC	1º ao 5º ANO	Assentamento Buriti Fundo. smec@barradobugres.mt.gov.br
E.M. João e Maria	SMEC	1º ao 5º ANO	Assentamento João e Maria. smec@barradobugres.mt.gov.br
E.M. Criança Feliz	SMEC	Pré I e Pré II	Curupira. smec@barradobugres.mt.gov.br
E.M. José Mariano Bento –	Maria Helena Tavares	ext. de Maria Lila Pré I e II	Assentamento Baxius. smec@barradobugres.mt.gov.br
E.M. Bakalana	Aldeia Umutina	1º ao 5º ANO	Aldeia Bakalana. smec@barradobugres.mt.gov.br
Escola Carrossel	Maria Helena Zanatta Piassa	Maternal ao Ensino Médio	Rua Iguaçu, 58 – Centro escolacarrossel@hotmail.com
CESC	Roseli Gonsalves Campos Rosa	Maternal ao Ensino Médio	Rua Santa Cruz, 455 – Centro Escolacesc2@gmail.com
CRECHES E CENTROS EDUCACIONAIS INFANTIL FUNDAMENTAL MUNICIPAIS			
CRECHE	COORDENADOR A/ DIRETORA	MODALIDADES	ENDEREÇO E E-MAIL
C.E.I.F. Primeira Passos (sede)	Diomedes Magalhães de França	Pré I, Pré II e 1º ANO	Av. Ayrton Senna da Silva, s/n., bairro Maracanã. primeiropassos@hotmail.com





ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



33

C. M. Nossa Senhora Aparecida	Adriana Franklin	Berçário, Maternal I e II	João Custódio da Silva, s/n., bairro Maracanã.
C. M. Menino Jesus (sede)	Marlene Pereira Dourado	Maternal I e II	R. Frederico Josett, s/n., bairro Beira Rio. marlenepereiradourado490@gmail.com
C. M. Menino Jesus (ext.)	Jussara Correia Pereira	Maternal I, II e III	R. Rua Parecis, 35 - B. Maracanã. jussaracpereira@hotmail.com
C.E.I.F. Maria Lila Costa da Silva	Silvana Dias de Oliveira	Maternal III, Pré I e II	Praça Nair Guedes, s/n., Centro, Dist. Assari.
C. M. Manoel Custódio de Moura (sede)	Claudia Borges Malaquias	Maternal I, II e III	R. Presidente Eurico Gaspar Dutra, s/n., bairro União. claudiamalaquias@hotmail.com
C. M. Manoel Custódio de Moura (ext.)	Mônica Maria Furlan	Maternal I e II	Av. Pau Brasil, s/n., Centro Cultural, bairro Jardim Alvorecer. cmanoelcustodio@gmail.com



CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA¹

¹ Texto extraído do “**Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**”, redigido pela Equipe Técnica Estadual com a participação das Equipes Técnicas Regionais, especialmente no que diz respeito à sistematização e à leitura crítica. Foram feitas adequações referentes ao Sistema Municipal de Ensino do município de Barra do Bugres/MT. Foi ainda excluído o trecho referente à Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a responsabilidade de atendimento dessa modalidade é da rede pública estadual.

Os créditos institucionais e a ficha técnica não foram reproduzidos neste documento, mas estão disponíveis neste *link*: <https://sites.google.com/view/bnccmt/in%C3%ADcio>.



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 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 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 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 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, como exemplo, citamos as *Orientações Curriculares de Mato Grosso (OCs/2012)*. A análise partiu do que temos, do que traz a BNCC, para poder inserir a diversidade regional e os contextos locais.

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 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 *Documento de 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 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, 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 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, 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 Reconhecer	Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, 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, relembrar, 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	1 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.
	Verbos: Avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, escrever um <i>review</i> 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. 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.

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 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.

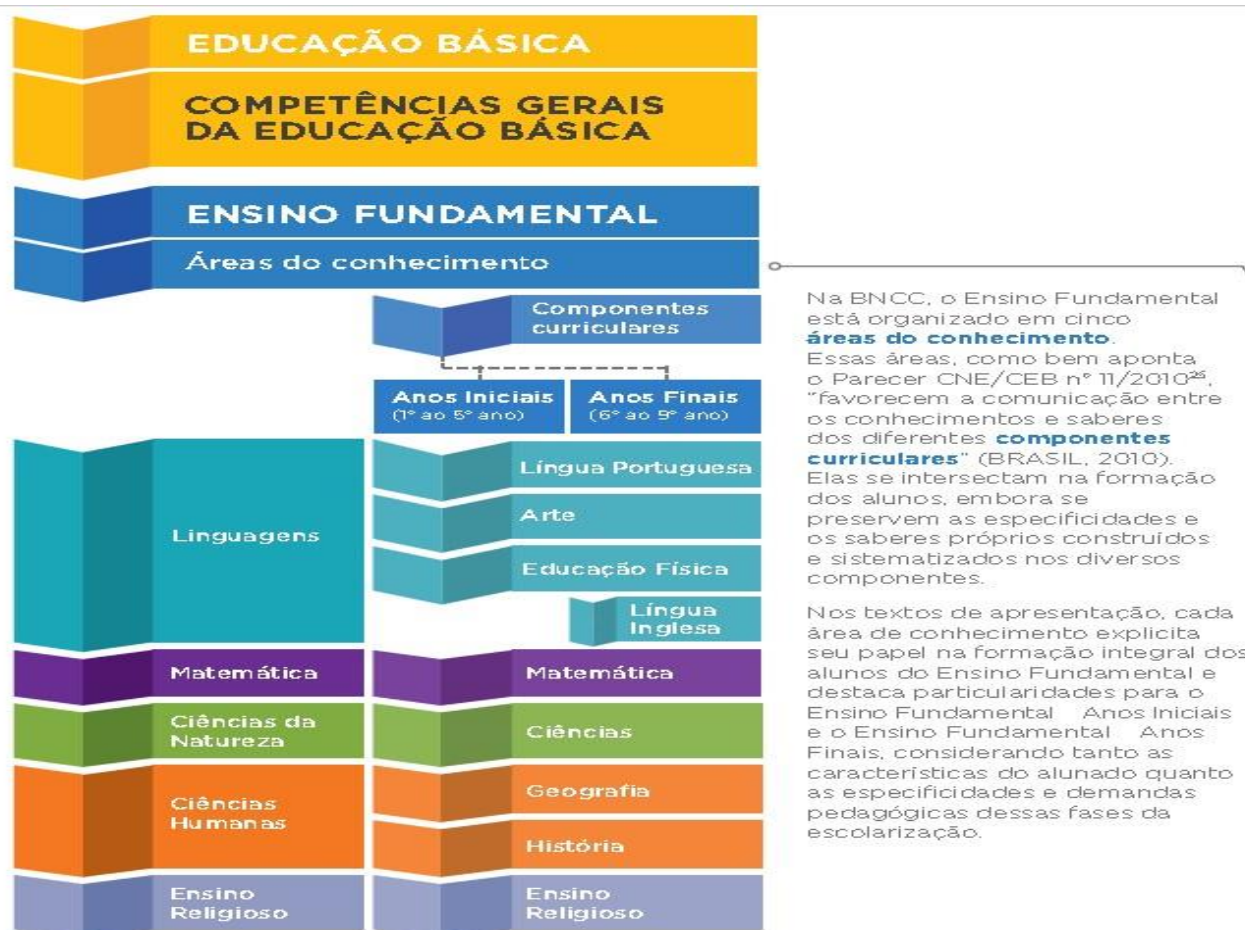
Fonte: BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, p. 26, 2017.

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:



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 (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:



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 considerouse 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 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 gloriosos² (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

² 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 esperança, dos países desenvolvidos, da projeção de uma sociedade voltada para o trabalho e para o bem-estar social.



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, delinea 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).

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 fortalecer a 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.



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 MatoGrossenses.

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 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 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 estabelecida 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, 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.

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

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, proposta 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 novo ciclo 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:

- 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 e estudante de segurança e de confiança na capacidade de 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 às 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.

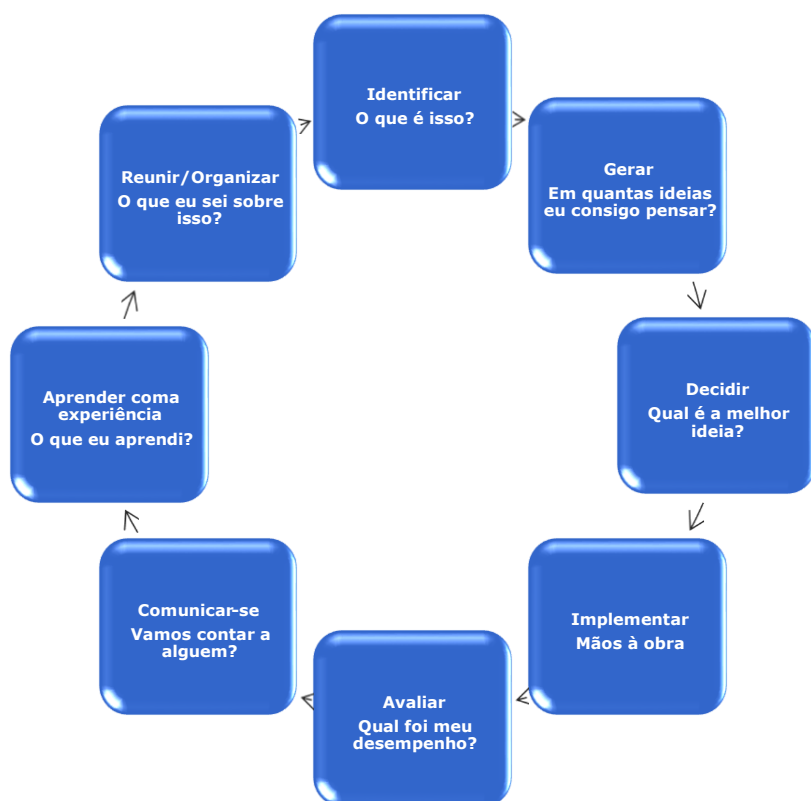
Nesse sentido, o trabalho colaborativo implica interconexões pessoais entre os docentes, o que pode gerar alívio de tensões que, aliados à motivação individual, qualifica melhor o trabalho a ser

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 agupamentos 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 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 apu 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 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 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 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. 76) 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 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 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 sinônimo 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 PolíticoPedagógicos 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 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 05 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);



- 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 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, entendese 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 desenvolvida a fim de que a criança aprenda a resolver as diferenças com ou outro por meio do diálogo.

Dessa forma, enseja-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 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).

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 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 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 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

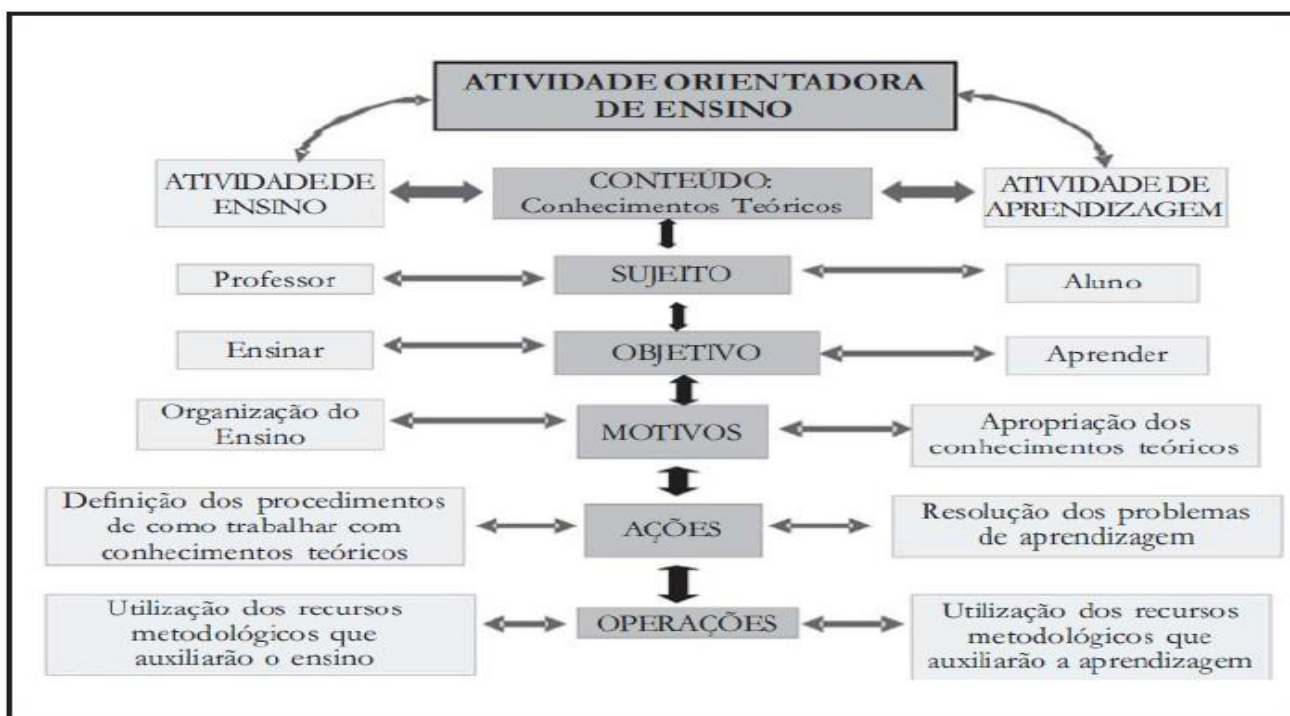
Na perspectiva das metodologias ativas discutidas neste documento, almeja-se que o ensino oportunize às crianças o desenvolvimento de características que vão além de conhecimentos específicos de conteúdo. Espera-se propiciar uma formação integral, onde o sujeito se torne um cidadão ativo, produtivo,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

Figura 7 - 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 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, 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 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 professor e 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 Normativa nº 02/2013 – CEE – MT, p. 3).

3.7. Avaliação 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 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 trazidas 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

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.

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 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.

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 e 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 a valoriza.

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 Agencia de Qualificação e Currículo lista 10 princípios indispensáveis para uma avaliação que se pretende em prol das aprendizagens:

1. Faz parte do planejamento eficaz;
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 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.



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 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 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.

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 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 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 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 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 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.

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 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.

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 práticas 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 congelado na organização de um tipo de educação e passa a assumir uma compreensão socioeducativa dinâmica, apoiada na concepção exclusivista 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 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 esclarece 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);
- 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 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 resignificação 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, resignificar 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.

4.2. A Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino

“A escola tem que ser esse lugar em que as crianças têm a oportunidade de serem elas mesmas e onde as diferenças não são escondidas, mas destacadas.” (MANTOAN, M, Tereza Egler)

No município de Barra do Bugres, a educação especial tem por premissa a construção de uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Sendo assim, as escolas municipais devem realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando para tanto, os recursos e os serviços necessários. Orienta-se que esse processo de ensino e aprendizagem seja efetuado nas turmas comuns do ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (ano do documento) afirma, em seu artigo 58, que a “[...] educação especial, para os efeitos desta Lei, [é] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

O município de Barra do Bugres respalda-se nesse mesmo documento e em seu artigo 59, que preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organizações específicas para atender às suas necessidades. Além disso, a referida lei assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram os níveis exigidos para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar. A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Dessa maneira, o município encaminha ações que contribuem para que tais dispositivos legais sejam cumpridos.

Nesta Proposta Curricular, as ações voltadas ao ensino da educação especial são articuladas a um sistema voltado para a participação, a aprendizagem e a continuidade nos níveis mais elevados do ensino, havendo uma transversalidade da modalidade da educação especial iniciada na educação infantil, com o Atendimento Educacional Especializado. Outros objetivos são ainda os de ampliar a participação da família e da comunidade, a acessibilidade arquitetônica, de transportes, de mobiliários, de comunicação e de informação. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.



Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, p. 15). Em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e devendo ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse Serviço Educacional. O grande desafio proposto pela inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares depende de um esforço coletivo que envolva os próprios alunos, os professores e as equipes diretivas e pedagógicas. Uma educação para todos implica um sistema educacional que reconhece, respeita e responde com eficiência pedagógica a cada aluno que nele se encontre inserido.

O fato de cada pessoa interagir com tantas outras, todas diferente entre si em atributos, necessidades, potencialidades, habilidades, é a base do desenvolvimento de todos para uma vida mais saudável, rica e feliz. Na escola inclusiva, todas as pessoas com necessidades especiais têm o direito à escolarização, a mais próxima possível de um ideal esperado. O principal objetivo é acolher todos em suas especificidades. Portanto, estamos falando de uma sociedade de direito para todos, uma vez que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

A Proposta Curricular de Barra do Bugres aponta para que as ações inclusivas reconheçam e respondam às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de um currículo apropriado, de modificações organizacionais, de estratégias de ensino, de uso de recursos e parcerias com a comunidade. Conforme afirma a Declaração de Salamanca (1994, p. 5), “dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva. A Educação Inclusiva é o modo mais eficaz para a construção da solidariedade entre crianças com necessidades especiais e seus colegas”.

Essas concepções devem se refletir não apenas em um discurso oficial vazio; elas devem ser postas em prática no respeito à individualidade de cada sujeito. Para que isso aconteça efetivamente, é necessária uma reformulação da prática e do currículo escolar, pensando em um novo tempo institucional. Portanto, é imperioso intensificar a formação dos profissionais da educação, e isso inclui professores, suporte pedagógico, corpo administrativo, agentes de serviço e todos os outros envolvidos na vida escolar do aluno, conscientizando a comunidade escolar para que a prática inclusiva ocorra espontânea e generalizadamente.



O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O professor desse atendimento deverá fazer um trabalho voltado para o aluno, de acordo com o interesse, a atenção/concentração, a percepção e a memória visual, a orientação temporal/espacial, as habilidades motoras, a expressão criativa, a linguagem e o raciocínio lógico desse público específico. Deve considerar, ainda, a necessidade do ensino de Libras e de Braille e as atividades de vida diária (AVD), entre outras ferramentas. Há que se levar em conta a inclusão desse aluno na escola regular e o trabalho que lá está sendo desenvolvido, pois essa ponte entre a AEE e escola regular precisa ser trilhada de forma a atingir seu objetivo, que é o aprendizado de todos, considerando as suas características e limitações. Seja qual for o caminho que a criança ou o adolescente possa querer percorrer, precisamos proporcionar os recursos necessários para que essa caminhada se torne algo mais fácil.

4.3. 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 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).

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 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 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 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).

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 por todas 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.

4.4. 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.

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 MatoGrossense, 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 campo, excluída das políticas 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 e social 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 desafios no 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.

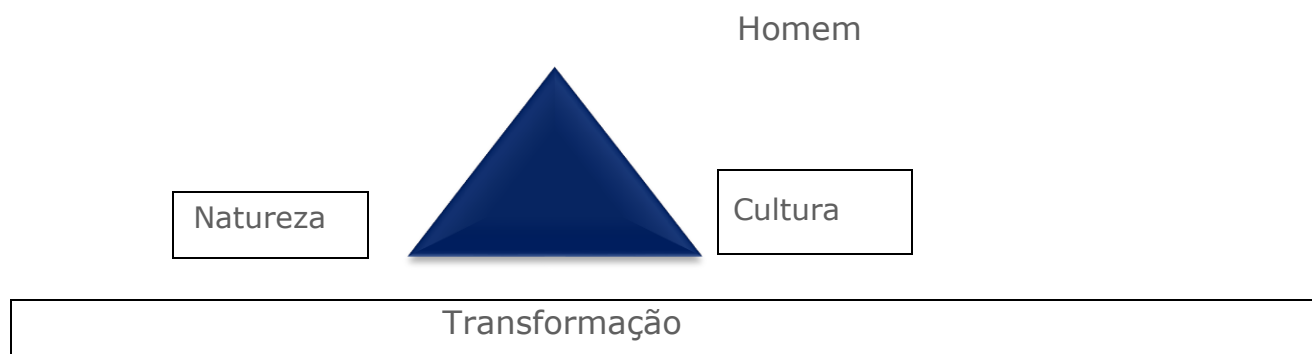
Quando se adentra no campo da educação, observa-se que são negadas as culturas entendidas como rural ou do campo, da forma e estilo de vida destes locais e da crença, na impossibilidade da realização humana em ambiente que não fosse o urbano industrial.

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, dos direitos 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.

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 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 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 um 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 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;
- Complexo 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. Nesse aspecto, podese 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.

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.



4.5. 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, etnicorracial, de gênero e sexualidade, considerando que as visões de mundo são (re) produzidas e legitimadas pelo currículo, já que ele é marcado pelas relações de poder e não constitui um elemento neutro (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 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 ÉtnicoRaciais. 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 Afrobrasileira 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 diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnicoraciais 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.



Nessa perspectiva, para promover uma Educação das Relações Étnico-Raciais, os objetos de conhecimento³ 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.

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).

³ Os 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).



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 brinquedos 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 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 fundamentado 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 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 legais⁴ 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.

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.

4.6. 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).

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, incorporar os 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).

⁴ A 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.



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).

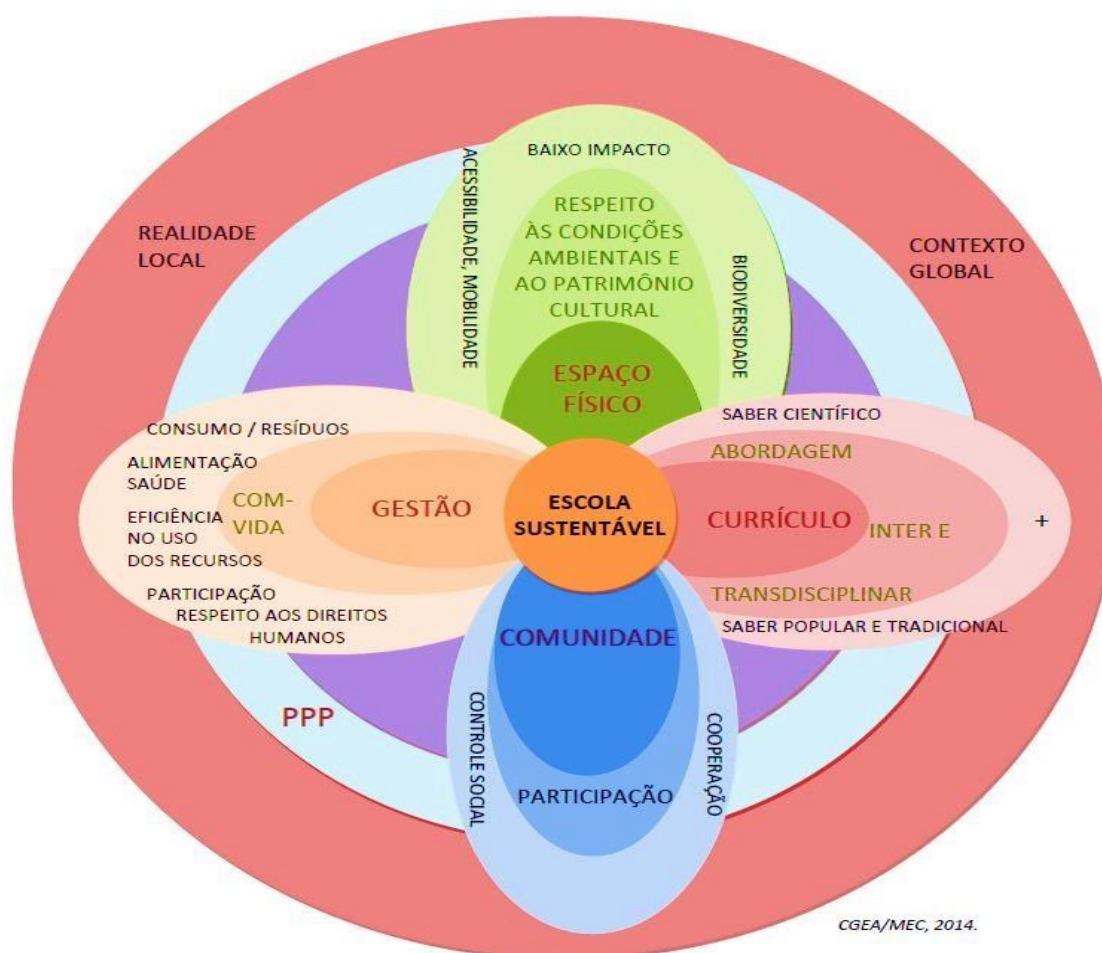
a) Projeto Político-Pedagógico e Escolas Sustentáveis

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 sustentável⁵ (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.

⁵ 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.

Figura 8 - 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 *lócus* e retratam as especificidades e regionalidades, sendo aspectos fundamentais para a construção da ideia de pertencimento. Essas reflexões influenciarão nos processos de ensinoaprendizagem, pois uma escola integrada com a comunidade amplia suas possibilidades educativas.

Ações: Considerar os contextos e os territórios das escolas: Campo, Quilombola, Indígena, Urbana, CEJA, Prisional, Inclusiva.

Estratégias: Construção do Marco Zero⁶ 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.

⁶ Planilha para construção do Marco zero disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=16D9eKGJ47hfie0ALS8L4iSIH1VW-DErQ-fU0WBVvIQw>> Fonte: BRASIL, 2012(a).



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 interdisciplinaridade⁷ 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).

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 abordam e 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

⁷ 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.



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.

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.

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 internalização da educação ambiental nas escolas de forma permanente.

4.7. Educação Escolar Quilombola para a Educação Básica em Mato Grosso

A Educação Escolar Quilombola se concretizou como modalidade de ensino no ano de 2012, por meio da Resolução nº 08 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação



Escolar Quilombola – DCNEEQ. Essa Resolução preconiza que as escolas quilombolas deverão atender em suas etapas e modalidades a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância (BRASIL DCNEEQ, 2012).

As DCNEEQ definem Escola Quilombola como: I) escolas situadas em territórios quilombolas e, II) escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. O currículo presente nessas escolas, em suas etapas e modalidades, subordina-se à Base Nacional Comum Curricular. Ao mesmo tempo em que amplia seus conteúdos no sentido de garantir as especificidades próprias de escolas quilombolas, devem focar a “cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território” (BRASIL, 2012, p. 42).

Para Castilho (2016), a Educação Escolar Quilombola se inscreve em um pressuposto que transcende os objetivos formais da educação escolar tradicionalmente conhecida, mas abarca a finalidade de reescrever e afirmar as tradições ou traduções culturais dos quilombos; recuperar suas histórias suprimidas e reprimidas; reunir estilhaços de suas identidades; reinscrever sua comunidade e libertar as pessoas das amarras calcificantes dos estereótipos e de todos os negativismos impostos, resgatando sua autoestima e autoconfiança. Nesse pressuposto, a Educação Escolar Quilombola tem por objetivo ofertar uma educação que respeite a cultura, a história, a memória, o território, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas.

4.7.1. Organização Curricular da Educação Escolar Quilombola

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ - a organização curricular da Educação Escolar Quilombola deve ser pautada em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

- I.** o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;
- II.** a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;
- III.** a duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas, o qual poderá



ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas;

- IV. a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;
- V. a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;
- VI. a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas;
- VII. a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os estudantes no grêmio estudantil e em sala de aula, a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola;
- VIII. a realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade;
- IX. a realização de práticas pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil, pautadas no educar e no cuidar.

4.7.2. Parte Diversificada

A organização curricular das escolas quilombolas contemplará os componentes curriculares da Base Nacional Curricular Comum e da parte diversificada que traz elementos que contemplam a especificidade do processo educativo da modalidade.

A parte diversificada que compreende Ciências e Saberes Quilombolas com suas respectivas disciplinas visa à potencialização da aprendizagem a partir dos conhecimentos manipulados nas comunidades, somando as abordagens das outras 4 áreas de conhecimento (Linguagem, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática). Os componentes curriculares da parte diversificada e os da Base Nacional Comum Curricular devem ser trabalhados de forma interdisciplinar. As questões gerais sobre a cultura e história africana, afro-brasileira e quilombola serão tratadas em todas as áreas do conhecimento do *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso*.



A inclusão da parte diversificada no currículo das escolas Quilombolas no Ensino Fundamental se delinea a partir das discussões em torno da realidade social e cultural das comunidades. A área denominada de Ciências e Saberes Quilombolas é composta pelas disciplinas:

- Disciplina: Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola;
- Introdução às práticas e vivências das comunidades quilombolas referentes às suas culturas e produção artesanal, como elemento identitário de conhecimentos;
- Disciplina: Prática em Técnica Agrícola Quilombola;
- Introdução as práticas em técnicas sustentáveis e culturais na produção agrícola, utilizadas pelas famílias quilombolas;
- Disciplina: Prática em Tecnologia Social.

Introdução a práticas de (re) elaboração de tecnologias sustentáveis a partir das necessidades e potenciais das comunidades quilombolas, tendo como foco auxiliar na solução de problemas existentes na realidade dos quilombos.

A parte diversificada deve ser ofertada a partir do 6º Ano do Ciclo de Aprofundamento – Fundamental II – primeira fase. Nas turmas de unidocência, a oferta das disciplinas da parte diversificada não é obrigatória, porém o/a regente deve fazer a inserção das ciências e saberes quilombolas de forma introdutória, mesmo através da ludicidade, para que os estudantes vivenciem experiências pedagógicas específicas da comunidade da qual fazem parte. Nas escolas do Campo que atendem salas anexas Quilombolas, devem ser ofertadas duas disciplinas da parte diversificada: Práticas de Cultura e Artesanato Quilombola e Agroecologia.

A Matriz Curricular, com oferta para além de 800 horas, deve assegurar o cumprimento em um único turno. Dessa forma, disciplinas como Língua Estrangeira Moderna (optativa ao estudante), Educação Física e as disciplinas da parte diversificada devem ser ministradas no turno de matrícula do estudante.

4.8. O Currículo da Educação Escolar Indígena

A modalidade da Educação Escolar Indígena é uma Política de direito que se ancora nas formas tradicionais de organização social e cosmológica dos povos indígenas e nos modos próprios como produzem, sistematizam e transmitem seus conhecimentos.

Na Educação brasileira, ela se fundamenta em regime de colaboração entre Estado, Município e União, com base nas orientações do Decreto 6.861/2009, que estabelece os Territórios Etnoeducacionais; na interculturalidade; nos caminhos da intersubjetividade e da percepção de outras



lógicas. Com isso, instiga o educando a ressignificar a escola a partir da sua própria concepção de mundo.

Como Modalidade, seus princípios são os seguintes:

- I.** A afirmação étnica, linguística e cultural das sociedades indígenas;
- II.** A defesa da autonomia, das terras indígenas e dos seus projetos societários;
- III.** Suas estruturas sociais;
- IV.** Suas práticas sócias culturais, religiosas e econômicas;
- V.** Suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e aprendizagem;
- VI.** A articulação e o intercâmbio entre os conhecimentos autóctones das sociedades indígenas e os de outras sociedades (nacional e mundial);
- VII.** A recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, nas escolas localizadas nas aldeias e nas escolas não indígenas, bem como, em todos os espaços educativos públicos ou privados;
- VIII.** O acesso às informações, aos conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas;
- IX.** Uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;
- X.** Edificações de escolas com características e padrões das comunidades indígenas;
- XI.** Ter um quadro de profissionais preferencialmente indígenas em todos os cargos das unidades educativas, em conformidade com a lei de carreira específica dos profissionais da Educação Escolar indígena.

Nesse sentido, o currículo das escolas indígenas está ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola. Diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

Deve ser construído, segundo uma perspectiva intercultural, a partir dos valores e interesses etno-políticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos Projetos Político-Pedagógicos. Como componente pedagógico dinâmico, deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos societários, previstos na legislação vigente. Para isso, devem ser consideradas as condições de



escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, centros e memórias culturais.

A organização curricular se baseia em eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar. Nisso, materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, devem ser elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino.

Nas escolas indígenas, devem ser observados os seguintes critérios:

- De reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;
- De flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, área de ciências e saberes indígenas, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas;
- De duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas.

Os conteúdos nas escolas indígenas, em todos os ciclos e anos da Educação Básica, devem ser orientados pelo princípio da interdisciplinaridade, contextualizado na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades.

Na oferta da educação infantil, deve-se ter um currículo construído a partir da consulta às comunidades, no que se refere a formas de atendimento, espaços e conteúdo a serem trabalhados, inclusive no que se refere à faixa etária de acesso. Nessa fase da educação escolar, o currículo terá de priorizar o ensino com base nas pedagogias indígenas, e o ensino ocorrer sempre em língua materna, devendo somente, a partir do 4º ano (2º ciclo), ser iniciada a alfabetização em língua portuguesa, garantido aos alunos a produção escrita na língua portuguesa em articulação com a língua materna e a oralidade.

A construção do currículo também pauta-se pela preparação do aluno para suas relações interculturais. Nesse sentido, as metodologias, as didáticas, as práticas pedagógicas, e as



características dos diferentes sujeitos das aprendizagens devem ser asseguradas em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena.

Considerando os princípios teórico filosóficos da Educação Escolar Indígena, e ancorado nas Orientações Curriculares da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, tem-se os seguintes objetivos de aprendizagem:

a) Área de Linguagem

- Conhecer e valorizar as expressões artísticas da sua cultura, compreendendo-as como um dos aspectos formadores da identidade étnica;
- Compreender o sentido da arte como algo que propicia o desenvolvimento da imaginação, da percepção e do fazer, e que permite ampliar a dimensão da realidade cotidiana, passando a ter uma participação mais ativa nos processos culturais, em especial os criativos, necessários à construção de outros conhecimentos;
- Desenvolver habilidades e capacidades individuais em relação às diferentes Modalidades artísticas, tais como música, artes visuais, teatro e outras;
- Conhecer as formas de arte existentes em outros povos, compreendendo por intermédio delas a questão da diversidade cultural;
- Compreender a importância da produção artística de sua sociedade no contexto universal da arte;
- Entender que o desempenho físico não acontece só na escola, mas está Presente em diversas atividades rituais e cotidiana;
- Diferenciar os elementos da cultura corporal indígena que precisam da escola para ser transmitidos e os que não precisam;
- Compreender os significados culturais de atividades físicas tradicionais de sua cultura que estavam “esquecidas”, valorizá-las, entender por que não estavam mais sendo praticadas e desenvolver trabalhos de pesquisa que levem à sua revitalização.

b) Área de Ciências Humanas

- Identificar as características do modo de vida do seu povo;
- Reconhecer marcadores e medidas de tempos utilizados por sua comunidade e suas diferenças e semelhanças com os utilizados por outros povos;
- Reconhecer a importância das lutas dos povos indígenas por direitos sociais, políticos e territoriais;
- Refletir criticamente sobre algumas das relações do presente e do passado entre povos indígenas, Estado e sociedade no Brasil;



- Conhecer e exercer os direitos territoriais e políticos garantidos pela legislação aos povos indígenas;
- Expor ideias e argumentar com clareza, respeitando os diferentes pontos de vista sobre assuntos de interesse individual e coletivo;
- Reconhecer e organizar conhecimentos sobre o seu espaço geográfico;
- Problematicar e aprofundar o conhecimento sobre o espaço geográfico de modo a torná-lo instrumento para a ação, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida de seu povo;
- Organizar os modelos de representação e orientação no espaço geográfico, construindo a linguagem cartográfica de cada povo;
- Identificar, expressar, divulgar e valorizar a maneira de se apropriar da natureza, desenvolvendo atitudes de compromisso e responsabilidade social e individual;
- Reconhecer os saberes geográficos do seu povo como também o de outros povos, e respeitar a diversidade étnica e cultural da sociedade;
- Compreender as relações que os povos indígenas estabelecem entre si e com a natureza e desenvolver atitudes positivas com relação à preservação do seu território;
- Questionar todas as atitudes de marginalização, racismo ou preconceito da Sociedade nacional, especialmente a do seu entorno;
- Compreender o lugar dos seres humanos e de sua morada no universo, tal como é concebido na cosmologia de seu povo de outros povos;
- Ter como base para o estudo de sua aldeia e território os principais problemas vividos por seu povo. Para tanto, buscar informações em diferentes fontes (os mais velhos, livros, arquivos históricos, assessores, técnicos, vídeos, etc.) e colocá-las à disposição da sua comunidade;
- Formular juízo crítico sobre a história atual vivenciada pela sociedade indígena;
- Ampliar sua compreensão crítica da realidade e a capacidade de atuação sobre ela;
- Ser capaz de observar, comparar, experimentar, interpretar e discutir fenômenos que ocorrem à sua volta;
- Reconhecer e valorizar os conhecimentos de seu povo sobre o tema estudado;
- Identificar as criações técnicas presentes nas máquinas, ferramentas e utensílios desenvolvidos e empregados pela sua comunidade;
- Empregar os conhecimentos obtidos para melhorar a qualidade de vida em sua comunidade;



- Utilizar os Conhecimentos obtidos para apoiar a autonomia econômica, social e política de seu povo;
- Ter autonomia intelectual, capacidade de saber analisar, entender a história de cada povo, saber buscar informações, pesquisar, fazer perguntas, tirar conclusões, enfim, ser um sujeito histórico consciente e participante.

c) Ciências da Natureza e da Matemática

- Conhecer e valorizar as formas próprias de medir e contar, compreendendo as como um dos aspectos de ensino-aprendizagem do seu povo;
- Identificar as formas tradicionais de contagem e medidas;
- Identificar e reconhecer os cálculos matemáticos do seu povo;
- Reconhecer e identificar conjuntos (unitário, vazio, finito e infinito);
- Identificar, diferenciar e compreender as diferentes cores, formas e tamanhos;
- Reconhecer e valorizar os marcadores e medidas de tempos utilizados por seu povo e traçar suas semelhanças e respeitando as diferenças das de outros povos; □ Identificar os marcadores de tempo e de épocas por meio de indicadores étnicos (comportamento dos animais, aves, peixes, frutas, flores, estações, chuvas, secas, etc.);
- Reconhecer, identificar e valorizar os ciclos de formação humana do seu povo
- (infância, puberdade, juventude, maturidade e velhice, dentre outras);
- Compreender a organização social da aldeia conforme por meio da identificação dos atores sociais, políticos, culturais, etc. do seu povo;
- Saber representar as formas de organização social (metade, clãs, grupos de pertencimento, etc. por meio de representações matemáticas);
- Refletir sobre os distúrbios e/ou perturbações da Natureza e preocupar-se com os mesmos, na dimensão local, regional e planetária;
- Desenvolver a consciência crítica sobre as causas e consequências da depredação (destruição) do meio ambiente em âmbito local, regional e planetário;
- Debater e formar conceitos sobre produção e destino de resíduos sólidos e Líquidos (lixo, esgoto, detritos, etc.), diferenciando-os como orgânico ou inorgânico;
- Ter reflexão crítica sobre materiais trazidos das cidades e que se tornam lixo, poluentes ou tóxicos;
- Identificar hábitos tradicionais saudáveis e os adquiridos por força de mudança de vida e hábitos;



- Conceituar hábitos saudáveis e identificá-los como forma imprescindível para se ter uma boa saúde;
- Reconhecer e valorizar as formas e as construções arquitetônicas do seu povo;
- Identificar os marcadores de tempo da sua cultura;
- Diferenciar e identificar as diferentes formas geométricas;
- Conceituar, identificar, reconhecer e escrever os diferentes numerais (arábicos, romanos, etc);
- Reconhecer e compreender como são organizadas as tabuadas de adição, subtração, multiplicação e divisão;
- Conceituar, identificar, reconhecer, compreender e utilizar as quatro operações fundamentais;
- Valorizar as terras indígenas, especialmente as ocupadas por seu povo com cuidado para conservar e/ou preservar fauna e flora;
- Valorizar a afirmar a época de reprodução de mamíferos, peixes, aves e outros seres vivos;
- Valorizar e respeitar a época da piracema;
- Identificar e combater pesca e caça predatórias;
- Discutir os efeitos nocivos decorrentes das queimadas;
- Conceituar, reconhecer, identificar e distinguir água potável, água poluída e água imprópria para consumo;
- Compreender o sistema de numeração decimal e os sistemas de contagem do seu povo;

d) Área de Ciências e Saberes Indígenas: Práticas Pedagógicas de Resistências

As disciplinas que compõem a parte diversificada do Currículo da Educação Escolar Indígena ilustram uma das principais diferenças entre as escolas indígenas e as não indígenas.

Essas atividades consistem no ensino do que seria a “cultura indígena”, visando a sua reprodução e ressignificação, de modo geral realizada pelos próprios professores indígenas.

Embora as disciplinas tenham surgido como um “espaço de celebração de vínculo” entre escola e comunidade, com a participação das lideranças e “dos mais velhos”, essas práticas pedagógicas têm intuído a socialização dos conhecimentos entre gerações.

As aulas semanais das Ciências e Saberes Indígenas são como “rituais pedagógicos” que integram o currículo das escolas específicas e diferenciadas. O processo de ensino/aprendizagem é centralizado nas experiências socioculturais das diversas etnias, tem como objetivo a transmissão e reconstrução de saberes práticos como a confecção de objetos artesanais produzidos por sementes, palhas, barro, danças, pinturas corporais, plantação de roças, sustentabilidade territorial entre outras.



Isso chama a atenção para as práticas socioculturais evidencia a função social da escola específica e diferenciada.⁸

A questão importante na abordagem sobre a especificidade da Educação Escolar Indígena está centrada também na formação inicial e continuada para professores indígenas e/ou aqueles que atuam em escolas indígenas, sendo um dos grandes desafios a formação docente para a busca da implementação do currículo e de práticas pedagógicas da escola específica, diferenciada, intercultural, bilíngue. Nesse sentido, considerando que algumas línguas indígenas estão perigosamente ameaçadas, o currículo das escolas indígenas deve priorizar a continuidade dos trabalhos de revitalização linguística por meio dos projetos de autoria indígena. Assim, as propostas curriculares, construídas coletivamente, devem romper gradativamente com a longa história de desvalorização dos conhecimentos ancestrais, sendo também o ponto de partida para a construção de uma educação escolar indígena autônoma e motivadora, capaz de valorizar os saberes indígenas e sua forma de transmissão pela oralidade às novas gerações.

Considerando as especificidades dos Povos Indígenas de Mato Grosso e suas diversidades socioculturais, a modalidade da Educação escolar Indígena no *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* deve assegurar às comunidades indígenas uma organização escolar e curricular voltada para a valorização dos saberes, numa perspectiva intercultural e no cumprimento dos princípios da Escola Indígena.

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

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-espaço 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

⁸ Diálogo entre a equipe pedagógica da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena/Sude/Seduc



objetivos estruturantes do currículo, os procedimentos metodológicos, a avaliação e, principalmente, com a formação dos profissionais da educação.

Em relação aos aspectos curriculares e a sua evolução no tempo⁹, 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 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.

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

⁹ 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).



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.

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 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 continuada¹⁰; teorias que explicam como e quando os docentes 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 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

¹⁰ 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.



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 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 locus 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 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 locus 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 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 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 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 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 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, às noites, 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 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 lócus 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.

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 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 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”¹¹.

¹¹ Disponível em <https://henriqueszklo.blogosfera.uol.com.br/2018/06/05/nao-existe-mais-lugar-para-quem-naoquer-mudar-de-lugar/>



CAPITULO III

METODOLOGIAS ATIVAS E SUA RELAÇÃO COM O AMBIENTE FACILITADOR DE APRENDIZAGEM

Os créditos institucionais e a ficha técnica não foram transcritos, mas podem ser encontrados no documento original disponível em <https://sites.google.com/view/bnccmt/in%C3%ADcio>

MATO GROSSO

2019

Autores

Brígida Couto Mendes – Mestre em Educação pela UFMT
Edwaldo Dias Bocuti – Mestre Agricultura Tropical pela UFMT
Geniana dos Santos – Doutora em Educação pela UERJ
Gino Francisco Buzato – Doutor em Educação pela UFMT
Irene de Souza Costa – Doutora pela Universidade de Lisboa
Isaltino Alves Barbosa – Doutor em Ciências pela USP
Vanilda Carvalho Mendes – Especialista em Neuroeducação pela FEICS

Organizadores

Geniana dos Santos
Hugo Bovareto de Oliveira Horsth



INTRODUÇÃO

Apresentamos, neste material, possibilidades de organização do trabalho pedagógico mediante às estratégias propostas pela Metodologia Ativa. Objetivamos destacar conceitos abordados no contexto da ação didática, indicando a necessária reflexão sobre o planejamento, a cultura digital e a avaliação no âmbito da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Nesta apresentação, esperamos que os professores encontrem elementos para a construção do seu próprio repertório de práticas ativas de ensino-aprendizagem, uma vez que entendemos que muitos docentes já realizam inúmeras práticas bem-sucedidas nesse enfoque metodológico, que visa, principalmente, a viabilização de um ambiente facilitador para a aprendizagem significativa, capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Tendo em vista a intencionalidade educativa disposta no Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar, tencionamos fortalecer o trabalho colaborativo entre nossos pares professores e coordenadores, de forma que tal trabalho seja traduzido em proficiência e desenvolvimento de competências sócio emocionais e cognitivas dos estudantes.

1.1. APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Paulo Freire)

O trabalho com as metodologias ativas, além de partir do pressuposto que o estudante deve ser o protagonista da ação pedagógica, está alicerçado na contextualização. O termo método, segundo dicionário etimológico, deriva do grego, traz alguns significados importantes que necessitam ser retomados para esta discussão. Além de pesquisa, busca e estudo sistemático (organizado), método pode ser decomposto em dois sentidos principais, o primeiro traz a ideia de perseguição, de estar atrás de algo, já o segundo destaca a ideia de um trajeto ou caminho.

Assim, o termo em questão possibilita compreender que o nosso trabalho enquanto professores, a partir das metodologias ativas, se dá pelo estudo contínuo de formas de ir atrás de algo no percurso traçado pelo estudante, sua aprendizagem efetiva.

Tendo em vista essa reflexão, apresentamos o Arco da Problemática de Maguarez que reflete aspectos a serem considerados na efetivação das metodologias que buscam viabilizar a aprendizagem ativa.

Metodologias Ativas de Aprendizagem

Arco da Problematização de Maguerez



Fonte: https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEU_ptBRBR823BR823&biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=9TkuXNihNNGb_Qb3jZvwDw&q=metodologias+ativas#imgsrc=YyHMxUcJ6-UCCM

O Arco de Maguarez ou metodologia do Arco é conhecido como método de resolução de problemas, foi criado na década de 70, na França, quando Charles Maguarez enfrentou o desafio de ensinar imigrantes que chegavam na França para trabalhar, sem saber a língua e, também, sem conhecimentos necessários para o desenvolvimento das atividades de trabalho. Era necessário utilizar de outros instrumentos para ensinar, e por isso, recursos diversos eram utilizados para esse fim, como desenhos, figuras e gestos.

Para a organização do trabalho a partir dessa metodologia ativa, é imprescindível que cinco pontos sejam respeitados:

- I. Consideração da realidade, pois é dela que emana a necessidade (demanda) que fará com que a aprendizagem faça sentido;
- II. Pontos chave, momento em que há a sensibilização para o aprender, assim, são levantados os pontos mais sensíveis para a resolução de um problema;
- III. Teorização, momento em que um conceito, conhecimento, objeto de conhecimento, é ensinado;
- IV. Hipótese de solução, momento posterior à teorização, em que as melhores ideias para a resolução de um problema são concebidas;
- V. Aplicação à realidade, momento em que, a partir dos conhecimentos aprendidos, os estudantes fazem (criam) algo para resolver o problema.

É importante lembrar que os conhecimentos escolares não são os mesmos que aprendemos na academia (ciência), por isso, quando ensinamos um conhecimento no ambiente escolar ele será traduzido de acordo com os sujeitos com os quais interagimos. Assim também ocorrerá nos anos iniciais, quando apresentaremos determinados objetos de conhecimento às crianças.

No Brasil, o método de resolução de problemas foi ganhando contornos próprios, assimilando as proposições de Paulo Freire e de outros autores que apostavam na aplicação dos conceitos aprendidos, combatendo assim, a noção de transmissão de conhecimento.

Com os estudantes, o trabalho pedagógico pode ser muito produtivo, especialmente se considerarmos, conforme William Glasser, que a aprendizagem, para ser significativa, possui várias facetas, dependendo de múltiplas experiências com os objetos de conhecimento.

A PIRÂMIDE DO APRENDIZADO



Fonte: Edgar Dale (1990)

Fonte:

https://www.google.com.br/search?tbm=isch&sa=1&ei=N2JUXO7CEYXj_Aad2ZyQBg&q=Piramide+do+Aprendizado+Edgar+Dale+1990&oq=Piramide+do+Aprendizado+Edgar+Dale+1990&gs_l=img.3...15057.16320..16551...0.0..0.203.995.0j3j2.....1....1...gws-wiz-img.eDFob8fLE5A#imgdii=2AkU2vYyAxE48M:&imgcr=YCjpk8Kq_kC0UM

Nessa perspectiva, não estamos reforçando a ideia de um fazer pelo fazer, mas de um fazer que faça sentido. Pois, aquele conhecimento que faz sentido em uma determinada situação de aprendizagem subsidiará a progressão do conhecimento, algo extremamente importante na Educação Básica.



2. ASPECTOS GERAIS PARA A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA - APRENDIZAGEM ATIVA

A ideia de aprendizagem ativa não é nova. Podemos retomar em Dewey a defesa de que a escola deve estar articulada à vida, por uma necessidade de fazer sentido para o sujeito. Além disso, é sabido que uma de suas investidas dizia respeito à relação entre a teoria e prática e a forma como o ensino é concebido.

No Brasil, o movimento da Escola Nova foi um dos responsáveis pela expansão do pensamento de Dewey, que recolocou a importância da prática para a aprendizagem. Desse modo, o ensino baseado exclusivamente na “transmissão” de conhecimentos passou a dar lugar a uma proposta educativa baseada no fazer, na atividade prática dos estudantes, algo que, posteriormente, foi sendo retomado em outras propostas pedagógicas contemporâneas.

Além de Dewey, outros nomes podem ser associados a essa nova maneira de pensar a relação entre educador e educandos, como: Vygotsky; Rogers, Freinet e Freire, alguns com influência mais direta no pensamento educacional brasileiro, cuja proposta é a superação das assimetrias de poder na relação pedagógica.

Conforme salientado no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, a aprendizagem ativa advém da mudança no paradigma educacional em que a centralidade está no aprender fazendo, no protagonismo dos sujeitos, e sobretudo, na forma colaborativa desse fazer sob a mediação de um professor (JEREZ, CORONADO e VALENZUELA, 2012).

Assim, o aprender não pode ser concebido pelo ato passivo de esperar que um conhecimento seja “repassado”, e passa a ser compreendido como ação constante de ação e reflexão (JEREZ, 2008), o aprender é mobilizado e torna-se mobilizador da formação, pois está atrelado ao objetivo de possibilitar ao estudante tornar-se um sujeito competente para a resolução de problemas em diferentes campos da vida cotidiana.

As Metodologias Ativas são utilizadas como meios para viabilizar a ação do estudante na construção do conhecimento, embora estejam associadas à compreensão de aprendizagem ativa, já presente nas primeiras décadas do Século XX, foram sistematizadas a partir da década de 90 como um conjunto de ações que buscam colocar o estudante no centro da ação pedagógica. Como proposta, ela destaca a importância do protagonismo para a estruturação de habilidades e do aprender fazendo, princípio que sustenta a relação de ensino/aprendizagem em uma proposta educacional por competências.

Existem muitas resistências em se trabalhar com as Metodologias Ativas, pois aulas expositivas não são centrais nessa forma de condução pedagógica. Assim, ainda que os professores



optem por planejar momentos em que a aula expositiva seja a principal forma de ensino, com a Metodologia Ativa a aula sempre será, além de expositiva, dialogada. Isso porque, aos estudantes, será oportunizado o momento de expressarem aquilo que aprenderam a partir da exposição dos professores.

Como recurso auxiliar, nesse sentido, o estudante produzirá algo acerca do conhecimento aprendido, essa produção possui a função de fazer com que os estudantes reflitam sobre o aprendido e busquem uma aplicabilidade para o conceito/conhecimento, nesse momento, tido como um *objeto de conhecimento*¹². Assim, a Metodologia Ativa consistirá em ferramenta para “fazer sentido” aquilo que foi aprendido conceitualmente. Nessa perspectiva, se acredita que *o conhecimento deve ser mobilizador de ações que possam melhorar as condições de vida dos sujeitos em sua realidade educativa*.

Como forma de registro, os professores podem optar por produção de textos de diferentes ordens, sendo eles orais, escritos, imagéticos, fílmicos, expressos por meio de músicas, documentários, curta metragem, seminário, exposição artística, entre outros.

Uma forma de registro bastante utilizada no contexto da Metodologia Ativa tem sido o mapa conceitual, ferramenta em que são apresentadas sínteses e conexões entre temáticas/conceitos abordados pelo professor. Será comum também encontrarmos a nomenclatura mapa mental, em que esquemas cognitivos acerca de um determinado tema são mobilizados.

Nos Anos Iniciais, não estamos propondo que as crianças criem mapas, ou sistemas de síntese do conhecimento aprendido, mas o professor pode se utilizar, como já vem fazendo há bastante tempo, de diversas formas de registros. Apresentando para as crianças o que seria a imagem conceitual para cada objeto de conhecimento trabalhado.

Além disso, esquemas ou frames (encadeamentos de ideias) podem ser utilizados para elaboração e discussão das sínteses que as crianças são capazes de produzir sobre o tema, conceito, objeto de conhecimento aprendido. Isso pode ser feito, de maneira oral, com crianças ainda bem pequenas ou assumindo formas de registro escrito, com crianças maiores ou adolescentes.

Além de pensar em diversas formas de registros, é ainda muito comum presenciarmos a elaboração de produtos, feitos por um ou vários estudantes sobre a orientação do professor. Nesse sentido, as oficinas temáticas, interdisciplinares ou transdisciplinares podem contribuir para que a criança, além de conhecer, saiba aplicar um determinado conceito para a construção de uma solução para um problema. Nos Anos Iniciais podemos trabalhar com a construção de brinquedos, caso a ausência de uma brinquedoteca seja tomado como um problema. É importante ressaltar que os

¹² Na BNCC, objeto de conhecimento substitui a noção de conteúdo.



produtos elaborados pelas crianças expressam a culminância de um processo de aprendizagem, não possuindo um fim em si mesmo.

Quando apresentamos as metodologias ativas, notamos que alguns professores são resistentes a essa forma de trabalho que liga o conhecimento à produção de algo físico/material. Nesse sentido, ressaltamos que a maneira como esse produto pode atender demandas comunitárias ou mercadológicas é definida pela própria identidade escolar, presente no Projeto Político Pedagógico.

Desse modo, como exemplo, poderíamos citar que, após um projeto integrador acerca do consumo e meio ambiente, toda a comunidade escolar elabora um diagnóstico sobre o desperdício no interior da escola. O contexto social deverá ser discutido com a criança, mas além de conceitos e exemplos externos, os professores poderão modificar atitudes relacionadas ao que se vivencia na escola, no bairro, na cidade.

Como forma de registro, grupos são organizados e direcionados à investigarem práticas que possam ser modificadas, soluções que possam ser criadas, e, ainda, um produto. Os estudantes podem produzir uma horta, um sistema de irrigação, um sistema de coleta de lixo, um jardim, panfletos para conscientização da população, rodas de conversa para orientar outras pessoas, etc.

A Metodologia Ativa propõe que as atividades escolares saiam dos conceitos, do diagnóstico da realidade e aproximem os estudantes da aplicabilidade desses conceitos/conhecimentos em sua realidade de vida, sendo central o fazer conectado ao saber e ao Ser (DEERLORS, 1996). É desse modo, que acreditamos ser possível promover uma escola atrativa, reflexiva, humanista, que seja capaz de construir atitudes de empatia e colaboração entre os estudantes.

Nessa fase de aprendizagem, consideramos primordial que os estudantes consigam ler o mundo, para além de decodificar conceitos. Desse modo, a prática pedagógica consoante à ideia de multiletramentos pode contribuir para a formação de um leitor escolar proficiente.

Os Direitos de Aprendizagem dão direcionamento ao professor, principalmente daquilo que não pode ser negligenciado enquanto aprendizagem. Compreender que conhecer não está dissociado de saber construir algo com o conhecimento aprendido é fundamental para que a mediação pedagógica ocorra alinhada aos princípios da BNCC.

3. PLANEJAMENTO

O tema planejamento enquanto um tópico da Didática não tem sido muito tematizado nas produções acadêmicas brasileiras, isso se considerarmos o enfoque já realizado na década de 70, quando a organização curricular era expressa pela capacidade de os professores anteciparem, por meio do planejamento, o ato pedagógico de ensinar. Esse aspecto já foi tematizado por Candau



(1982, 2004) quando a autora problematizava a centralidade da organização curricular tanto no planejamento (com um perfil baseado na racionalidade técnica) quanto na avaliação educacional.

Tendo em vista os pressupostos dispostos na BNCC, para a Ed. Infantil precisamos considerar a importância das interações e das brincadeiras, a fim de que o planejamento contemple os interesses e as necessidades de desenvolvimento infantil. Para os Anos Iniciais, dois pontos norteadores são estabelecidos como eixo para o planejamento. O primeiro indica a importância da cultura infantil tradicional e contemporânea. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é importante que tenhamos em mente que nesse momento se espera que haja progressão das aprendizagens formais sobre objetos de conhecimento trabalhados na escola. Assim, a utilização de metodologias ativas pode contribuir para que o prazer em aprender seja promovido e que, o protagonismo juvenil encontre espaço para ser desenvolvido no âmbito escolar.

3.1. Educação Infantil

O planejamento no contexto dessa etapa da educação básica deve considerar além dos eixos *Interações e Brincadeiras*, já dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e reafirmados na BNCC, os Direitos de Aprendizagem e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, além dos Campos de Experiências.

Ainda no que diz respeito ao planejamento, a organização dos espaços e tempos deve ser pensada de forma propiciar o desenvolvimento e a autonomia das crianças. Nesse sentido, é preciso ressaltar que a criança deve ser o centro do planejamento e protagonista da sua aprendizagem.

Os pressupostos da metodologia ativa podem contribuir para que o professor planeje sua ação pedagógica, tendo em vista que a criança questiona, pesquisa, levanta hipótese, constroem conhecimento, formula opiniões sobre o mundo que a rodeia.

A valorização do conhecimento de mundo da criança, de nenhuma forma é contraditória com a necessidade de apropriação de repertório cultural em esferas legitimadas. É por meio do reconhecimento de si e dos conhecimentos produzidos em sua comunidade que o estudante pode se colocar diante de saberes sociais produzidos historicamente, e desse modo, legitimados como importantes para o ambiente de aprendizagem.

3.2. Anos Iniciais

Pensar em garantir direitos de aprendizagem não equivale a idealização dos sujeitos. As crianças e adolescentes estão inseridos em diferentes realidades que devem ser consideradas como ponto de partida para o planejamento de ações pedagógicas. Focalizar as culturas infantis não significa reportar as crianças a um passado vivenciado pelo professor, mas sim, considerar como elas



se relacionam com o mundo, como brincam, de que brincam, como vivenciam a infância. Assim, tanto as práticas tradicionais e relacionadas ao repertório cultural devem estar presentes no planejamento do professor quanto as práticas contemporâneas devem estar integradas nas ações pedagógicas desenvolvidas pela escola.

Além disso, a Alfabetização é entendida como uma aprendizagem necessária para todas as áreas de conhecimento, ela tanto progride quanto se torna mais complexa a partir do momento em que a criança avança em sua aprendizagem. Esse entendimento sugere que a alfabetização não está restrita ao sistema da língua portuguesa e da matemática, mas se amplia para todos os sistemas de conhecimentos escolarizados como História, Geografia, Ciência, Tecnologia, Arte entre outros.

É nessa articulação de conhecimentos tradicionais com conhecimentos transpostos do âmbito científico para o escolar, via planejamento, que os estudantes terão seus direitos de aprendizagem e participação social garantidos.

3.3. Anos Finais

As metodologias ativas promovem a construção de situações prazerosas de aprendizagem, uma vez que ao usá-las o professor torna dinâmica a situação de aprendizagem vivenciada pelos estudantes. Além disso, com as metodologias ativas o estudante é visto como responsável pela sua aprendizagem, e por isso, vai progressivamente melhorando o perfil pesquisador necessário para que resolva problemas a partir dos conhecimentos aprendidos.

Conforme apresentado a seguir, o planejamento precisará contemplar diferentes dimensões do desenvolvimento humano em uma perspectiva inclusiva, apresentando as habilidades e sua articulação com os objetos de conhecimento a serem contemplados. Nesta organização os objetos de conhecimentos são os mesmos para todos os estudantes, assim como os direitos de aprendizagem, a contextualização, entretanto, e as formas de trabalho com os estudantes deve considerar sempre as realidades:

- Campesina;
- Urbana;
- Quilombola;
- Especial;
- Indígena.

3.4. Trabalho Colaborativo e o Planejamento

Como professores sabemos que na dinâmica da escola o planejamento possui distintas funcionalidades. Ao iniciarmos o ano letivo elaboramos junto aos nossos pares o planejamento anual,



que anteriormente era utilizado para listar conteúdo/assuntos a serem abordados no decorrer do ano letivo.

A partir da BNCC, o conteúdo (Objeto de Conhecimento) deixa de ser algo central, pois são destacadas as competências e habilidades a serem construídas naquele ano, as competências específicas consolidadas e os direitos de aprendizagem a serem garantidos a todos os estudantes. Assim, mais do que focar no que ensinar (até por que isso já sabemos), precisamos mostrar aos estudantes para que ensinamos determinados conhecimentos e como os mesmos podem ser significativos na vida cotidiana.

Outro momento de planejamento vivenciado na escola é o bimestral ou mensal, já realizado com o foco na organização e na execução do trabalho pedagógico durante um período mais curto. A partir desse momento é possível compreender se estamos utilizando o tempo de forma equivalente ao planejado para o ano. Esse momento possibilita a reorganização das sequências didáticas em face às peculiaridades dos estudantes e momentos de aprendizagem.

O planejamento ainda possui uma reordenação semanal, focada no cotidiano, contendo planos de aula. Nesse sentido, a importância da participação do coordenador pedagógico no planejamento deve ser destacada, uma vez que ele é responsável por articular as ações pedagógicas entre os professores, pontuando e colaborando para a melhoria da atuação dos professores.

Essas diferentes formas de planejamento, devido às dificuldades do cotidiano escolar, por vezes, necessitam ser flexíveis a ponto de permitir que o professor trabalhe para a promoção da aprendizagem dos estudantes e não do planejamento. Entretanto, ser flexível não significa nunca ser capaz de pautar a ação pedagógica.

Necessitamos refletir sobre como nosso planejamento é ou não capaz de direcionar nosso trabalho, para que ele não necessite ser substituído sempre por uma improvisação em sala de aula. Por isso, destacamos a importância da avaliação contínua do planejamento e dos meios de registros.

Para esse fim é usual a utilização do caderno de campo, ele, além de contribuir para as anotações dos avanços da proficiência dos estudantes, permite aos professores avaliarem sua prática continuamente de forma a viabilizar a melhoria na prática de planejar.

3.5. Possibilidades para o Planejamento: a Sequência Didática

Essa forma de planejamento pedagógico possui inúmeras vantagens para a promoção da aprendizagem ativa. Embora diga respeito as escolhas metodológicas realizadas pelo professor, é possível incluir diferentes abordagens para o trabalho pedagógico.



Fonte:

https://www.google.com/search?q=sequencia+did%C3%A1tica&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiw6vHy6obgAhXrkOAKHTYJD1oQ_AUIDigB&biw=1366&bih=657#imgsrc=HxCdVcZf78C02M

Tendo como base o Pnaic e também o Pmalfa, destacamos que a sequência didática é constituída por etapas, sendo fundamental a conclusão de cada etapa para a realização da próxima (LERNER, 2002).



PNAIC
Pacto Nacional pela
Alfabetização na Idade Certa

Fonte:

<https://www.google.com.br/search?hl=en&tbm=isch&q=pnaic&nfpr=1&sa=X&ved=0ahUKEwjWwNGqnJgAhUEpoMKHf8eASwQvgUIaSgB&biw=1366&bih=657&dpr=1#imgsrc=irol5kSnmhgkM>

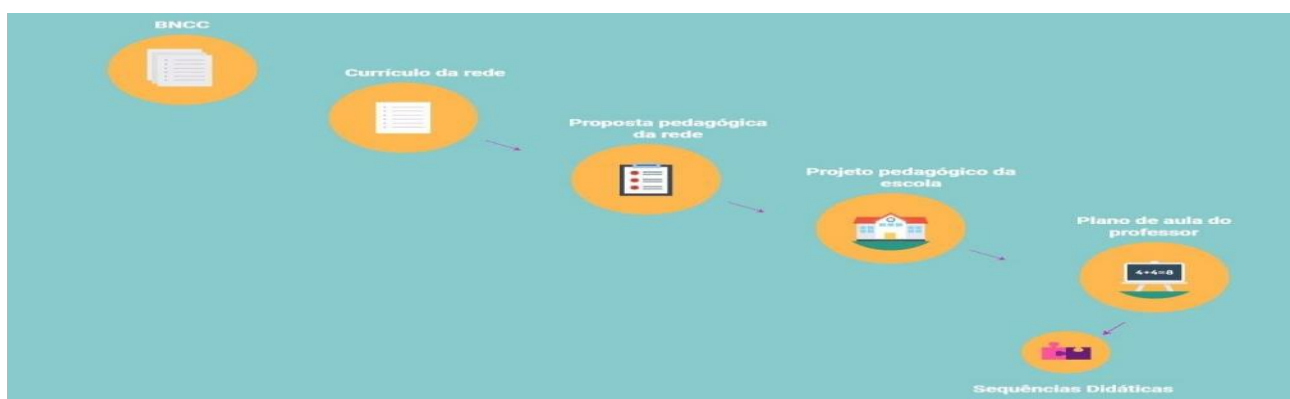
Segundo orientações do PMALF (2018):

A ordem das ações, no âmbito das sequências didáticas é dada pela crescente complexidade e dificuldade dos conhecimentos e conteúdo que mobilizam. Essa progressão é a chave para a construção dos conhecimentos, e a organização gradual do trabalho é sua característica fundamental.



Fonte: https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=OQZTXIjNJazXjwSXY73QCg&q=programa+mais+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+2018&oq=programa+mais+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+2018&gs_l=img.3..0i30l2.2469.3225..3368...0.0..0.226.882.2-4.....1....1...gws-wizimg.....0i5i30j0i24.rrM1UDyQay0#imgsrc=QkoHscR0IESgyM

3.6. Sequência Didática e a Construção do Currículo



Fonte: **PMALFA 2018**.

Conforme orientações disponibilizadas pelo **PMALFA (2018)**, são características das Sequências Didáticas:

a) **A Referencialidade:**

Sequência didática não é um documento isolado, encontrando referência em outros documentos do planejamento, como o plano de ensino, o plano da escola e o currículo.

Essa é a primeira característica da sequência didática, sua **referencialidade**. Com isso, se quer dizer que a sequência não é isolada, devendo observar os planos de ensino e da escola, e, em última instância, o currículo. Ela sempre possui referência, portanto, está presente em outros documentos do planejamento pedagógico. Por isso, é fundamental que se tenha clareza das diretrizes anuais que dizem respeito à escola como um todo para que a sequência seja elaborada.



b) A Ordenação:

A sequência apresenta etapas, organizadas segundo uma ordem própria: das atividades e conteúdos de menor complexidade para aqueles de maior complexidade.

A ordenação significa a organização gradual da sequência, do conteúdo menos complexo ao mais complexo. Dessa forma, há uma lógica na organização da sequência didática, que obedece às características dos conteúdos a serem trabalhados. Não se pode distribuir os conteúdos ao longo da sequência sem a observância dessa lógica de aumento gradativo da complexidade.

c) A Objetividade:

As sequências devem ser objetivas, possíveis de serem executadas no tempo proposto, tendo em vista as outras modalidades de organização do trabalho pedagógico.

Objetividade implica a observância da capacidade de realização de uma sequência, tendo em vista uma série de aspetos, tais como: o tempo destinado à sua realização, as características dos alunos e o tipo de conteúdo selecionado para o trabalho. A objetividade exige que a sequência didática seja possível de ser realizada, em particular, em virtude do fator temporal. Não adianta o professor planejar a execução de uma série de tarefas e atividades diante de um tempo inviável para sua efetivação.

d) A Coerência:

Deve haver coerência entre os objetivos a serem atingidos pelas sequências (os conhecimentos e as habilidades a serem desenvolvidos pelos alunos) e sua proposta metodológica (as atividades e ações destinadas a esse desenvolvimento).

A **coerência** diz respeito à relação entre teoria e prática. Os pressupostos teóricos mobilizados para a construção da sequência devem ser coerentes entre si e alinhados com a proposta de ações e atividades. Assim, deve haver harmonia entre o que se espera da sequência e os caminhos propostos para que seus objetivos sejam alcançados. Outro grande problema na elaboração de sequências didáticas é o estabelecimento de objetivos desconexos. A coerência busca garantir que isso não ocorra.

e) A Flexibilidade:

As sequências didáticas devem ser flexíveis, abertas a ajustes e adequações ao longo de sua efetivação, de maneira que possam atender às necessidades das turmas, dos alunos e dos próprios professores.

A **flexibilidade** é uma característica muito importante para as sequências didáticas, bem como para qualquer modalidade de organização do trabalho pedagógico. As sequências se baseiam em hipóteses de trabalho, que podem não encontrar correspondência em situações concretas

específicas. O perfil da turma, por exemplo, pode exigir alterações no planejamento inicial. Um conjunto significativo de alunos pode não ter desenvolvido plenamente habilidades previstas para o ano de escolaridade anterior, levando à necessidade de ajustes nas sequências. É impossível prever todos os aspectos que podem afetar a efetividade de uma sequência, já que estamos diante de um fenômeno complexo como é o fenômeno educacional. Isso não significa, contudo, que as sequências não possuem nenhuma continuidade ou que podem ser alteradas todo o tempo. Contudo, sua flexibilidade garante seu atendimento adequado às necessidades reais da turma e não apenas às aquelas imaginadas.

f) A Universalidade:

As sequências devem levar em consideração todos os alunos, sem exceção, na medida de suas necessidades.

A **universalidade** é um imperativo para as sequências didáticas. Ela assegura que todos os alunos estejam incluídos no planejamento das atividades e ações que compõem uma sequência. Isso significa que, desde sua elaboração, as atividades a serem desenvolvidas devem ter em seu horizonte a enorme heterogeneidade que pode caracterizar os alunos de uma turma. O professor deve cuidar para que todos os alunos sejam capazes de participar plenamente das ações propostas. **Fonte: Elaboração própria do Programa Mais Alfabetização 2018.**

Enquanto síntese, podemos observar a representação a seguir, pois a mesma apresenta aspectos da Sequência Didática.



Fonte:

https://www.google.com.br/search?q=sequencia+did%C3%A1tica&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjx1ZexopjgAhUi8YMKHXj9CB8Q_AUIDigB&biw=1366&bih=657#imgsrc=Z46B22weeGT_zLM

4. CULTURA DIGITAL E OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGENS – ODAS

Nesta oportunidade, gostaríamos de ressaltar a importância de considerarmos recursos tecnológicos no planejamento. Sabemos que muitos professores já possuem essa prática, ainda assim, inúmeros professores apresentam resistência em incluir a tecnologia nas estratégias de mediação pedagógica.

Com a construção da BNCC e posterior elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, tivemos contato com diversos materiais sobre a cultura digital, os mesmos têm nos ajudado a pensar de uma forma diferente os recursos metodológicos mediados pela tecnologia.

Um site bastante interessante, contendo um Referencial Pedagógico já articulado à BNCC, é o <http://www.cieb.net.br/>, nesse endereço podemos encontrar o material denominado Currículo de Referência em Tecnologia e Computação: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, que aborda a cultura digital e a construção de possibilidades para o desenvolvimento do currículo escolar.

A seguir apresentamos uma síntese dos temas a serem abordados na organização curricular após o alinhamento à BNCC:



Fonte: <http://curriculo.cieb.net.br/>

Embora pareça complexo trabalhar todos esses temas nos Anos Iniciais, o trabalho com a Cultura Digital pode ser reforçado, abordando principalmente o eixo da Cidadania Digital, a Tecnologia e a Sociedade e o Letramento Digital. Outros temas como a Tecnologia Digital e o



Pensamento Computacional podem ser encarados como etapas da progressão do conhecimento, sendo ampliados para os Anos Finais do Ensino Fundamental, com objetos que serão apresentados e abordados no decorrer dessa etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, é importante que o trabalho com a tecnologia não se resume a colocar as crianças como expectadoras das aulas ou vídeos, mesmo que isso aconteça, às vezes, como uma estratégia para o ensino, tal prática não rompe com a lógica passiva de aprendizagem. Além dessa plataforma, nós professores ainda temos como recurso a plataforma digital <https://www.aprendizageminterativa.seduc.mt.gov.br/> que disponibiliza inúmeras sugestões de trabalho para a inclusão da cultura digital em sala de aula.

Dos trabalhos mais simples, como manusear o celular, convertido em calculadora, ao trabalho de programação/robótica, são os estudantes que experimentam e descobrem funcionalidades, a partir da mediação do professor, tornando a aprendizagem prazerosa e prática. Com certeza, nem sempre conhecemos as funcionalidades ou “dominamos” todos os usos da tecnologia. Existem várias gerações de professores em sala de aula e a tecnologia em nosso País foi se desenvolvendo nas últimas décadas de forma muito acelerada.

Entretanto, ensinamos para uma geração que nasceu e se desenvolveu com tais transformações e, por isso, compreende mais facilmente a cultura digital, sem, muitas vezes, ver nela seu potencial para a aprendizagem. Por isso, cabe a nós mediar o uso escolarizado da tecnologia de forma a tê-la como aliada em nossas práticas pedagógicas.

É importante que não haja momentos estanques para o uso das tecnologias, mas que elas estejam inseridas, integradas em diferentes momentos de nossa prática. Sugerimos que ocorra a familiarização com os recursos, com os objetos digitais de aprendizagem para que cada unidade escolar e seus professores, decidam seu melhor uso.

Vamos usar como exemplo um planejamento que contemple a tecnologia, mais especificamente, o eixo **Cidadania Digital** para o primeiro ano dos Anos Iniciais:

Planejamento Linguagem (Campo da vida Pública/Cotidiana)

Código da Habilidade e articulação à BNCC	Descrição da Habilidade	Prática Pedagógica	Avaliação O que avaliar
CD01LD01 + 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.	Reconhecer e explorar tecnologias digitais.	Trabalhar a definição de tecnologia digital, usando ou brincando em meio digital, com o intuito de transferir ou manipular dados, por exemplo, usando um tablet para tirar foto de um parente e gravando uma entrevista	A criança identifica as características de tecnologias digitais? Utiliza tecnologias digitais para algum propósito?



	sobre sua história de vida.	
Recursos: http://play.fisher-price.com/pt_BR/gamesandactivities/onlinegames/index.html		
Sugestão de Metodologia ativa 1: Gamificação		
Metodologia Ativa 2: Aprendizagem em Pares, Time ou Tutoria		
Competências Gerais da BNCC:		
CG01 - 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.		
CG10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.		

5. AVALIAÇÃO

É preciso salientar que os estudantes passam por mudanças na rotina escolar quando saem de uma etapa de ensino para outra. Um exemplo disso pode ser percebido na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais.

Na educação Infantil, a avaliação se dá exclusivamente pela observação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, para tal, os professores se utilizam de cadernos de campo, diário, entre outros. Isso, posteriormente é descrito a partir do relatório, entregue a coordenação pedagógico e aos pais.

Já nos anos iniciais, as crianças passar a ter sua aprendizagem e desenvolvimento observados, também anotados, para subsidiar a produção dos relatórios descritivos. Entretanto já podem vivenciar momentos em que os instrumentos avaliativos sejam mais diversificados.

Nesse sentido, sabemos a importância de, mesmo oportunizando diferentes formas de vivência de processos avaliativos, não perdemos de vista a função mediadora da avaliação. Esse princípio pode contribuir para que o espaço dos Anos Iniciais não se torne um ambiente de preparação para testes e avaliações de larga escala.

Segundo Jussara Hoffmann (2015):

A ação avaliativa precisa considerar as crianças em sua diversidade: sua realidade sociocultural, sua idade, suas oportunidades de conhecimento, etc., e a diversidade dos professores que atuam com elas. Muitas de suas percepções, o que esses pensam sobre as crianças, podem revelar o grau de importância que atribuem ao espaço institucional em termos do futuro dessas crianças e em relação ao seu desenvolvimento global, nem sempre considerados (HOFFMANN, 2015, p. 26).

A avaliação em uma perspectiva mediadora estrutura-se pela reflexão e ação docente em face das necessidades dos estudantes, como dito anteriormente, é um meio que deve ser sistematizado pela escola, pelos professores como forma de compreender a ação educativa (HOFFMANN, 2015).



5.1. A Presença de Variedades de Instrumentos Avaliativos no Ensino Fundamental

Tomados os devidos cuidados, o contato com instrumentos avaliativos também é algo que a criança nos Anos Iniciais precisa vivenciar de diferentes maneiras. As crianças, a partir da escolarização, passarão por diversas situações em que serão avaliadas por meio de diferentes instrumentos avaliativos, tanto no interior da escola quanto por instituições externas. Assim, cabe a escola construir instrumentos que superem a centralidade da observação e anotações, uma vez que a observação consiste em uma forma de avaliar, não sendo, contudo, a única possível.

Assim, se as crianças necessitam desenvolver habilidades ligadas à avaliação escrita, ou à aplicação de conceitos em determinadas situações problema, cabe à escola apresentar essa multiplicidade de experiências para que elas possam construir tais competências.

A esse respeito, salientamos que ao finalizar o segundo ano dos Anos Iniciais, as crianças passarão pela primeira experiência de avaliação externa, de forma que, tal avaliação não pode consistir no primeiro contato com esse tipo de instrumento avaliativo. Ainda que a escola opte por não aplicar provas já nos anos iniciais, toda a equipe pedagógica deve estar atenta à necessidade de apresentar a estrutura das questões utilizadas, dos textos abordados, enunciados, descritores e unidades temáticas a serem abordados para que as crianças aprendam os objetos de conhecimentos correspondentes à essa fase da aprendizagem, e, sobretudo, desenvolvam competências equivalentes à fase do desenvolvimento em que estão. É preciso destacar que, quando as práticas pedagógicas são estruturadas a partir das metodologias ativas, os instrumentos avaliativos podem assumir diferentes formas de registro e funcionalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*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 (Manoel de Barros).*

Na produção deste material, buscamos apresentar conceitos referentes ao trabalho a partir das metodologias ativas. Isso pois, acreditamos que é possível tornar os estudantes sujeitos da sua própria aprendizagem quando validamos a sua capacidade de pensar. O material que apresentamos aqui, buscou apresentar algumas possibilidades para o nosso trabalho nas escolas. Sabemos que esse é só um início de conversa que promoverá outras e outras... Assim desejamos que nesta seção as palavras dispostas não encerrem a nossa conversa, bem como a nossa capacidade de pensar novas formas de reinventar a prática pedagógica em nosso Estado.



CAPITULO IV

EDUCAÇÃO INFANTIL

1 Texto extraído do Documento Referência Curricular para Mato Grosso Educação Infantil, redigido pela Equipe Técnica Estadual em conjunto com as Equipes Técnicas Regionais no que se refere a sistematização e leitura crítica. Foram feitas adequações pela Comissão de Reestruturação da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Barra do Bugres MT, de modo a atender às especificidades da realidade local; os créditos institucionais e a ficha técnica não foram reproduzidos neste documento, mas podem ser encontrados no documento original disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/in%C3%ADcio>



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 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 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 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.

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

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> 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.” 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 cuidar 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 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:



- 2.1.1. **Éticos:** valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- 2.1.2. **Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- 2.1.3. **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 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.

Corroborar-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-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, 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:

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 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 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 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.

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 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 (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

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 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 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):

[...] 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.95 “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 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 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.

2.7. 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 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 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.

2.8. 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 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;
- 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 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 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 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.

No documento seguimos com a organização proposta pela BNCC (2017) em que cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico com a 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)

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*:

- **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. (EI01EO01.1BB) Desenvolver atitudes como reconhecer nas crianças seus sentimentos afetivos com as outras e 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 maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. (EI01EO02.1BB) Proporcionar atividades lúdicas em frente ao espelho para o reconhecimento do corpo da criança com	(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, reconhecendo 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 com pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças. (EI02EO05.1BB) Desenvolver atividades que explore o autoconhecimento através de imagens refletida no espelho entre os pares e o adulto.	(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?

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, 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 Pequenas¹³

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 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

¹³ 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.



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:

- Situações de interações e brincadeiras a partir dos objetivos de aprendizagem e 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 criado.

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 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 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

321. 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 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.



322 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.
(EI01CG02.1BB) Participar em brincadeiras com movimentos como (rolar, imitar, andar, agachar, bater palmas entre outras ...).	(EI02CG02.1 BB) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em no meio e ao lado.	
(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.
	(EI02CG03.1 BB) Explorar formas de deslocamento no espaço (engatinhar, rolar, arrastar, deitar, correr e parar) .	(EI03CG03.1 BB) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, dança indígena, teatro e música e outras manifestações culturais.
		EI03CG03.2 BB Expressão corporal: engatinhar, rolar, arrastar, deitar correr e parar etc.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG04.1BB) Explorar os movimentos corporais através da música.	(EI02CG04.1BB) Estimular atividades que desenvolva a higiene corporal e o desfraldar.	



(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. (EI02CG05.1 BB) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para recortar (tesoura), encaixar, lançar e empilhar etc.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 45

323. 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.

324. 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 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;
- Apreçar apresentações de danças de diferentes gêneros e outras expressões da cultura corporal;
- Explorar 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;
- 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 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.

325. 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.

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.

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 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 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, no 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) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o 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, 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 repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 39.

331. 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 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.

332. 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 corpo e com objetos do ambiente. (EI01TS01.1 BB) Desenvolver atividades que identifique sons da natureza (vento, chuva, trovão) e dos animais.	(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 - EI03TS01.1 BB) Criar movimentos e sons com o corpo
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas. (EI01TS02.1 BB) Propiciar atividades que desenvolva a garatuja. EI01TS02.2) Explorar as cores primárias.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. (EI02TS02.1BB) Utilizar materiais variados explorando as cores primárias e as formas geométricas (círculo, triângulo, quadrado e retângulo)	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (EI03TS02.1BB) Expressar-se livremente por meio de desenho, pinturas indígenas, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (EI03TS02.2BB) Propiciar atividades que desenvolva a garatuja. (EI03TS02.3 BB) Explorar as formas geométricas (círculo, triângulo, quadrado e retângulo), as cores primárias e secundárias. EI03TS02.4 BB) Expressar-se por meio das diferentes técnicas de pinturas como: assopro, carimbo, pintura com pincel, com o dedo, com giz de cera e outros materiais.
(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

333. 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 materiais impressos ou fotocopiados, seja como exercício de coordenação motora ou mero passatempo.

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.

334 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 balbucios 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;
- 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 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;
- 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.

335. 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 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 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.

A BNCC assim apresenta esse campo de experiência:

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 garatuhas 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.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 40)



341. 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.

342. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

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 bem 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. (EI02EF01.1BB) Promover o reconhecimento do próprio nome em diferentes atividades.	(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)	(EI02EF02)	(EI03EF02)



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



201

Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando 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 escrita de ilustrações, e 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 das ilustrações de histórias, apontando-as a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens principais e acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas 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. (EI03EF05) Valorizar os mestres de notório saber indígena.
(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, tablet etc.). (EI01EF07.1 BB) Manipular demais tecnologias digitais como apoio pedagógico.	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais. (EI02EF07.1 BB) Explorar as datas comemorativas e os fatos históricos do Município de Barra do Bugres. (EI02EF07.2 BB) Proporcionar leitura do calendário e explorar as diversidades culturais nas datas comemorativas e os fatos históricos do Município de Barra do Bugres	(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.). (EI01EF08.1 BB) Explorar as datas comemorativas e os fatos históricos do Município de Barra do Bugres.	(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 outros sinais gráficos. (EI02EF09.1 BB) Explorar a escrita para desenhar e traçar as vogais e as letras que compõem seu nome.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. (EI03EF09.1 BB) Realizar registros de palavras por meio da escrita espontânea e dirigida (EI03EF09. 2BB) Desenhar e traçar as letras do seu nome, as vogais e as letras que compõem o alfabeto. (EI03EF09.3 BB) Respeitar as especificidades culturais étnicas (indígenas, quilombolas etc.)

343. 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 possibilitam e 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 partilhadas”. 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.



344 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;
- 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;
- 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.

345. Observação e Avaliação do Planejamento

Assumir o compromisso com as aprendizagens e desenvolvimento das crianças 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 aconchegante 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;
- 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 escreva;
- 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.



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

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, tenham.

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 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

351. 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.
- **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.

352. 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:



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



209

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). (EI01ET01.1BB) Manipular objetos reciclados para o desenvolvimento dos cinco sentidos.	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). (EI02ET01.1BB) Desenvolver atividades com as crianças explorando os cinco sentidos.	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. (EI03ET01.1 BB) Vivenciar experiências relacionadas a espessura: estreito, largo, grosso, fino, fazendo relação de tamanho (baixo, alto, curto e comprido).
(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas. (EI01ET03.1BB) Explorar as diferentes texturas (duro, mole, macio, áspero, liso, etc).	(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.). (EI02ET05.1 BB) Classificar objetos explorando as formas geométricas, linhas retas, abertas e fechadas.	(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). (EI02ET06.1 BB) Explorar no calendário, mês, dias da semana e os conceitos dia e noite, manhã e tarde.	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. (EI03ET06.1 BB) Relatar e registrar fatos importantes sobre sua cidade, bairro, rua e escola. (EI03ET06.2) Explorar as datas comemorativas e reconhecer os fatos históricos do Município de Barra do



		Bugres.
	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos. (EI02ET07.1BB) Trabalhar os números do cotidiano com atividades lúdicas, (músicas, conversas, histórias e brincadeiras diárias).	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência. (EI03ET07.1BB) Explorar e registrar os números e respectivas quantidades: de 0 a 20.
	(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.). (EI02ET08.1 BB) Reconhecer e registrar os números e suas respectivas quantidades: de 0 a 5.	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos. (EI03ET08.1BB) Reconhecer expressar e as medidas de comprimento: peso, volume e tempo. Textura: macio, áspero e liso. Espessura: grosso e fino. Lateralidade: esquerda direita, longe/perto, fora/dentro, aberto/fechado, frente/atrás.

353. 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 eixo interações e brincadeiras.

354 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;
- 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;
- 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.

355. 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 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 EDUCACAO INFANTIL

Considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se o quadro **síntese das aprendizagens** esperadas em cada campo de 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.
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. 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.

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 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.



CAPITULO V

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

1Texto extraído do Documento Referência Curricular para Mato Grosso Ensino Fundamental Anos Iniciais, redigido pela Equipe Técnica Estadual com a participação das Equipes Técnicas Regionais no que se refere a sistematização e à leitura crítica. Foram feitas suplementações pela Comissão de Reestruturação da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Barra do Bugres MT, de modo a atender às especificidades da realidade local; Os créditos institucionais e a ficha técnica não foram reproduzidos neste documentos mas estão disponíveis neste link: <https://sites.google.com/view/bnccmt/in%C3%Adcio>.

BARRA DO BUGRES – MT

2019



INTRODUÇÃO

Este texto alinha-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e consiste em Documento de Referência Curricular para os Anos Iniciais em Mato Grosso. 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 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

Ao se questionar sobre o que é criança e, ao mesmo tempo, sobre a 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.

Moss¹⁴ (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

¹⁴ Pesquisador do *Institut of Education, University of London* e estudioso das questões concernentes à infância, 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 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).

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 investigação¹⁵ 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 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

¹⁵ 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).



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.

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.

a) **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.

b) **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

A unidocência 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

A Matemática deve ser entendida como uma construção social proveniente da história da humanidade que estabelece inúmeras relações com outras áreas de conhecimento e possui papel importante na resolução de problemas, não se restringindo às aplicações de fórmulas e técnicas, mas também focalizando a ampliação do entendimento, interpretação e avaliação daquilo que nos rodeia.

A Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve contribuir para a formação integral dos estudantes, tornando-os protagonistas da sua própria aprendizagem, capazes de compreender e transformar a sua realidade, a partir da interação com o outro e com o meio sociocultural.

Os professores dos Anos Iniciais têm grande importância para a vida escolar do educando, uma vez que são os responsáveis pela inserção dos estudantes nessa nova etapa da Educação Básica e pelo desenvolvimento de habilidades que formam uma base para os demais anos do Ensino Fundamental, principalmente quanto aos conceitos e relações matemáticas.

Nessa perspectiva, a Educação Matemática deverá permitir aos estudantes o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com informações disponíveis nos diversos ambientes, respeitando as diferenças e as diversidades.

2.1. A Alfabetização e o Letramento Matemático

A Alfabetização Matemática não se restringe ao ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas fundamentais, mas, em sentido amplo, visa proporcionar à criança uma relação com a leitura e escrita, de forma a possibilitar a resolução de problemas que envolvam números e operações, grandezas e medidas, espaço e forma e tratamento de informação.



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)

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.

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 Documento de Referência Curricular, através da articulação das áreas de conhecimento e seus componentes, alinha-se à BNCC e ao mesmo tempo busca atender às especificidades de cada comunidade escolar Mato-Grossense, seja indígena, quilombola, do campo, urbana, entre outras.

A área de Matemática tem como proposta levar o aluno a realizar observações empíricas do mundo, estabelecendo relações e representações matemáticas, por meio de induções e conjecturas, na perspectiva de contribuir ao desenvolvimento do conhecimento científico e do pensamento crítico. Para isso, foram estabelecidas oito competências específicas de Matemática para os estudantes 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).
- 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.

Na sequência, está o quadro para que o professor (a) faça a leitura vertical (no 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, materiais da sala de aula, entre outros.	Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100) Reta numérica
	(EF01MA05) Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e	Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100) Reta



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



227

	sem suporte da reta numérica.	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 direita, à esquerda, em frente, atrás.	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado
	(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 necessário explicitar-se o referencial.	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado
Geometria	(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
	(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
Grandezas e medidas	(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	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



228

	ano, utilizando calendário, quando necessário.	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
Probabilidade estatística	(EF01MA20) Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano.	Noção de acaso
	(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	Coleta e organização de informações Registros pessoais para comunicação de
	elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais.	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 mental ou escrito.	Construção de fatos fundamentais da adição e 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	Problemas envolvendo adição de parcelas



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



229

	de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável.	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 direção e de sentido.	Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e 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



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



230

	(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
	(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 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
Números	(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 Reta 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 subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.	Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação Reta 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	Problemas envolvendo diferentes



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



231

	de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, elementos apresentados em disposição configuracional retangular, repartição em partes iguais e medida cálculo e registros.	
	(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
	(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
Grandezas	(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	Significado de medida e de unidade de medida



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



232

medidas	de comprimento, tempo e capacidade. (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 em 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
Probabilidade e estatística	(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 colunas.	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla 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	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



233

TEMÁTICAS		
Números	(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 estratégias de cálculo.	Propriedades das operações para o desenvolvimento de 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 ($1/2$, $1/3$, $1/4$, $1/5$, $1/10$ e $1/100$) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.	Números racionais: frações unitárias mais usuais ($1/2$, $1/3$, $1/4$, $1/5$, $1/10$ e $1/100$)
	(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
	(EF04MA11) Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número	Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



234

Álgebra	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, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais.	Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características
	(EF04MA18) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou softwares de geometria. (EF04MA18.1BB) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou softwares de geometria e traçados da cultura material indígena (Umutina)	Ângulos retos e não retos: uso de dobraduras, esquadros e softwares
	(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. (EF04MA19.1BB) Reconhecer simetria de reflexão em figuras e em pares de figuras geométricas planas e utilizá-la na construção de figuras congruentes, com o	Simetria de reflexão



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



235

	uso de malhas quadriculadas e de softwares de geometria e trançados de objetos da cultura material indígena. (Umutina)	
Grandezas e medidas	(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 em 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 colunas com as variações diárias da temperatura, utilizando, inclusive, planilhas eletrônicas.	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
	(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 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



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



236

MATEMÁTICA - 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Números	(EF05MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhares 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)
	(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
	(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	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?”



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



237

	de diagramas de árvore ou por tabelas.	
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 compreensão da ideia de razão entre as partes e delas com o todo.	Grandezas diretamente proporcionais Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes 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
	(EF05MA19) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações usuais	Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais



Grandezas e medidas	entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais.	
	(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
Probabilidade e estatística	(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
	(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 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 escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados.	Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos 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 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



apropriar 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. Etnomatemática¹⁶

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. Essa metodologia pode ser aplicada em qualquer etapa da Educação Básica, uma vez que é:

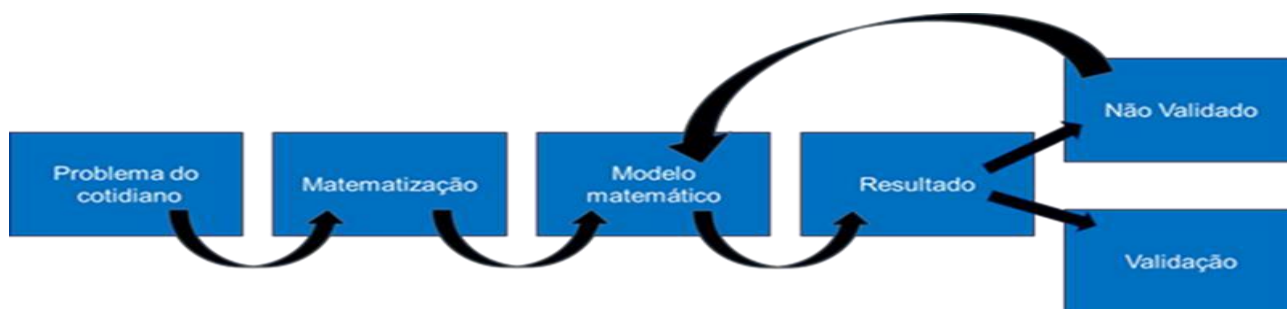
- uma subárea da História da Matemática e da Educação Matemática, com intersecções com a Antropologia e as Ciências da Cognição;
- fundamentada em pesquisa, que tem por objetivo “entender o saber/fazer matemático” ao longo da história da humanidade;
- uma forma de valorização dos conceitos matemáticos 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, 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.

¹⁶ No 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.

Figura 9 - Esquema Simplificado da Modelagem Matemática Fonte: Adaptado de Biembengut (2003).



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 de conhecimento do tema; 5) análise crítica das soluções.

2.4.3. Resolução de Problemas¹⁷

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).

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

¹⁷ 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 descodificação 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.



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:

- 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.

2.5. Reflexões sobre a ação pedagógica

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. 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.

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, 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 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 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 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 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:



* 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;

* 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;

* consciência de rima da sílaba, produzir palavras em que a sílaba final rime;

*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 ditongo tônico, sendo mais proeminente ao último fonema;

*consciência das aliterações, produzir palavras que iniciem com o mesmo som;

*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 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.

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 como 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 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.

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)¹⁸, “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

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

¹⁸ Kato (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.”

manter relações de poder, como para questioná-las.



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:

[...] pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. (...) A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito [...]. (KLEIMAN, 1995, p.21-22)

Autores como Luria (1976), Goody (1977), Havelock (1989) e Olson (1994) são considerados representantes dessa abordagem que, como podemos perceber, não considera os aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de Letramento, associando o desenvolvimento cognitivo à aquisição da escrita. Portanto, a responsabilidade pelo fracasso no processo de escolarização é do indivíduo que, geralmente, pertence às classes sociais mais desfavorecidas. A partir dessa lógica, surgem vários problemas, pois quando comparamos grupos não-letrados com grupos letrados, estes últimos podem ser determinados como o “padrão ideal” a ser alcançado por todos os demais. Lembramos que isso contribui para reforçar o preconceito, “[...] chegando até a criar duas espécies, cognitivamente distintas: os que sabem ler e os que não sabem” (KLEIMAN, 1995, p.27).

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.

b) 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 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 Crítico¹⁹, surgiram as discussões sobre os “novos e os múltiplos letramentos”, com

¹⁹ 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



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 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 TDICs20 (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 multissemioses. 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:

- 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,

das relações de poder em eventos de letramento, discutindo a questão política, social e cultural que envolve esses processos.

²⁰ 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.



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 a essas 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):

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:

- a) **Letramento Literário**²¹: 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 Matemático**²²: 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
- c) **Letramento Cartográfico**²³: 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

²¹ 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.

²² 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: 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.

²³ 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. FONSECA, M. C. F. R. (Org.). Letramento no Brasil: habilidades Matemáticas. São Paulo: Global, 2004. p. 213-224.



remetemos a Callai (2005, p. 230):

[...] 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 Científico²⁴: 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 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.

d) Letramento Digital²⁵: 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

²⁴ 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.

²⁵ 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



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.

a) Letramento Visual²⁶: 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):

[...] 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

²⁶ 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.



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 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?

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 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 dimensiva 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 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:

Leitura-prazer, em se tratando de obra literária para crianças, é 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).

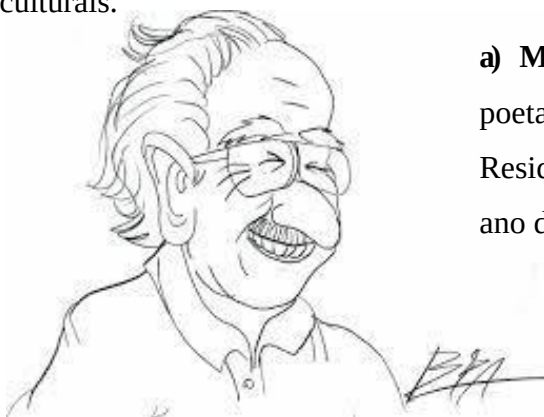
Antes de levar o texto ou livro para a sala de aula, o professor deve se apropriar dele, compreendendo que um bom livro/texto é aquele que encanta o leitor, provoca uma resposta, cativa, estimula e provoca o leitor.

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.



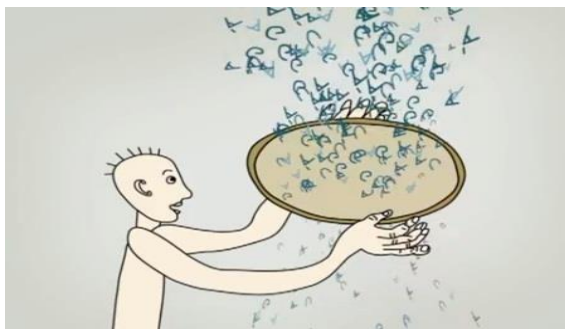
a) Manoel de Barros: Este grande poeta, nasceu em Cuiabá, em 1916. Residiu em Mato Grosso do Sul até o ano de sua morte, em 2014.

Fonte:

https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=63SqW_S6E6Xx5gLUyJ6oCw&q=manoel+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=0ahUKEwiHvJve2tbdAhXCk1kKHQYMB6EQ_AUICigB&biw=1366&bih=657#imgsrc=JIP036t0hcr9M:



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-:

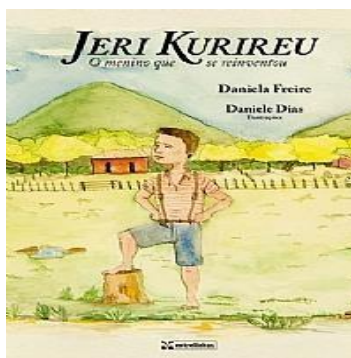
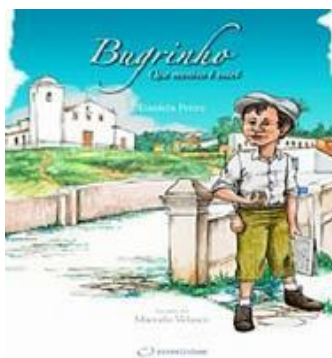
Enquanto poeta registrou o cenário da cidade de Cuiabá e aspectos regionais que hoje nos são apresentados a partir da sua obra. Nesta, podemos ver como a cidade foi mudando, se transformando no que conhecemos hoje. Seus livros publicados foram: 'Águas de Visitação' (1979), 'Barroco Branco' (1989), 'Trilogia 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:

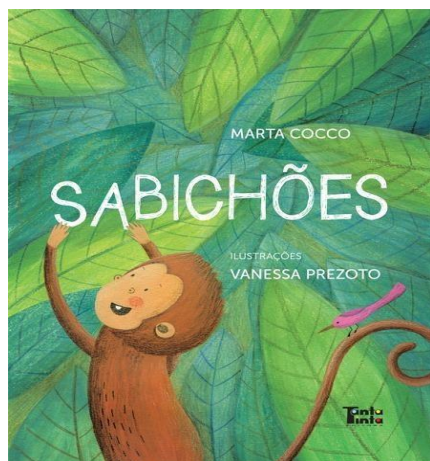
<http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com>



Jeri Kurireu e Bugrinho são obras literárias infantis escritas por Daniela Freire e ilustradas por Marcelo Velasco.

d)Marta Helena Cocco²⁷: 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 Oraís 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.



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://olivre.com.br/livros-de-mt-duas-escritoras-de-ca-terao-obras-distribuidas-pelo-mec-a-escolas-de-todo-pais/>

35. Língua Portuguesa: Campos de Atuação e Eixos do Trabalho Pedagógico

A Base Nacional Comum Curricular além da organização por eixos (Leitura, Produção de

²⁷ Informações extraídas de <http://www.academiadeletrasmt.com.br/cadeiras/cadeira-18/127-marta-helena-cocco>



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*²⁸ (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 campos²⁹ 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 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

²⁸ 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>.

²⁹ O detalhamento dos campos foi transcrito do texto da BNCC 2018, p. 94, 100, 102 e 106.



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.

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 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):

[...] 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 no diálogo” (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;
- 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 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 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 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.
- 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 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 circulam 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 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
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. (EF01LP03.1BB) Observar escritas da língua indígena/materna, comparando-as às suas produções escritas,	1º 1º 2º 3º 4º e 5º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



272

			percebendo semelhanças e diferenças.	
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. (EF01LP04.1BB) Distinguir as letras do alfabeto na linguagem indígena 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. (EF01LP05.1BB) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala da linguagem indígena.	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. (EF01LP07.1BB) Identificar fonemas e sua representação por letra na linguagem indígena.	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 iniciais, mediais e finais.	1º
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 de imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	1º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Segmentação de 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	1º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



273

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação	entonação. (EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	1º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em 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
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	1º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



274

			organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
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 narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).	1º
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/Fluência 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	1º, 2º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



275

			digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de 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 em 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
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada e	(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	Leitura/escuta	Compreensão em	(EF12LP08) Ler e compreender,	





ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



276

VIDA PÚBLICA	(compartilhada autônoma)	leitura	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, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	1º, 2º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Leitura/escuta (compartilhada autônoma)	Compreensão em 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 autônoma)	Compreensão em 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 autônoma)	Escrita compartilhada e	(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 autônoma)	Escrita compartilhada e	(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
CAMPO DA VIDA	Oralidade	Produção de texto oral	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com	



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



277

PÚBLICA			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 do 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 do texto	(EF12LP15) Identificar a forma	1º, 2º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do 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 autônoma)	Compreensão em 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
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Leitura/escuta (compartilhada 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,	1º, 2º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



278

			relacionando-as com sensações e associações.	
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
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



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



279

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Revisão de textos	(EF15LP06) 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.	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
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	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura de imagens e em narrativas visuais	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas,	1º; 2º; 3º; 4º;



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



280

COTIDIANA	autônoma)		relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).	5º
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
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (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 em 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 em 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
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	3º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



281

			gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
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 do 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 do 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 autônoma)	Compreensão em 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 texto.	3º
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Leitura/escuta (compartilhada autônoma)	Compreensão em 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	3º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



282

			opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
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 textos.	3º
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 em 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	3º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



283

			ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais.	
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
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
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	3º, 4º, 5º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



284

			coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de 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
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	3º, 4º, 5º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



285

			estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
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 suas versões orais.	3º, 4º, 5º
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 circulem 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
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	3º, 4º, 5º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



286

			diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrãos e seu efeito de sentido.	
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
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	Análise linguística/semiótica	Construção do sistema alfabético e da	(EF04LP01) Grafar palavras utilizando regras de	4º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



287

ATUAÇÃO	(Ortografização)	ortografia	correspondência fonema--grafema regulares diretas e contextuais.	
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/Polissemia	(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
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 autônoma)	Compreensão em 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 autônoma)	Compreensão em 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	4º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



288

			gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	
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 em 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 em 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
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	4º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



289

			conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.	
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 em 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
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos Coesão e 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 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,	4º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



290

E PESQUISA			considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	
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 correspondências irregulares.	5º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissêmia	(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
CAMPO DA VIDA	Leitura / escuta (compartilhada e	Compreensão em leitura	(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos	



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



291

COTIDIANA	autônoma)		instrucionais de regras de jogo,5º 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.	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Leitura/escuta (compartilhada autônoma)	Compreensão em leitura	(EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do5º campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF05LP11) Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do5º campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Escrita (compartilhada autônoma)	Escrita colaborativa	(EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo,5º 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.	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Oralidade	Produção de texto oral	(EF05LP13) Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros5º de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.	
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 de5º literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto).	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Leitura/escuta (compartilhada autônoma)	Compreensão em leitura	(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre5º outros gêneros do campo político- cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



292

CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em 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 impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	5º
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 em 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	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Imagens analíticas em textos	(EF05LP23) Comparar informações	



DE ESTUDO E PESQUISA	autônoma)		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
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 ciberpoesias e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multisemióticos presentes nesses textos digitais.	5º

Considerando a base teórica aqui assumida, concordamos com a assertiva de Geraldini (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. 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 Escrita³⁰. 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. 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

³⁰ Título do livro escrito por Emília Ferreira e Ana Teberosky.



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.

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 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 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, entraves, 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.
- 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 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 atuantes 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 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 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.
- 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 Plástica de Mato Grosso.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
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. (EF15AR04.1BB) Experimentar diferentes formas de expressão artística da cultura indígena local (desenho, pintura corporal e facial, 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. (EF15AR07.2BB) Reconhecer categorias	1º; 2º; 3º; 4º; 5º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

		do sistema das artes visuais de Barra do Bugres, artes indígenas e Quilombola.	
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). (EF15AR08.2BB) Experimentar e apreciar formas distintas de danças tradicionais, indígenas e Quilombola.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
Dança	Elementos 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
Dança	Elementos 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 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



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



303

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 e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.	1º; 2º; 3º; 4º; 5º
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
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 e tecnologia	(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 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 ressignificação.

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.

305 Alfabetização científica é entendida aqui, conforme as Orientações Curriculares de Mato Grosso, como a capacidade do estudante para ler, compreender e expressar opinião crítica sobre assuntos que envolvam a Ciência.

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 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.

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-pegas, 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 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.

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. Danças³¹

O trabalho com algumas habilidades depende de nosso conhecimento sobre aspectos do que será ensinado, embora o que estamos apresentando seja um recorte, 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.

³¹ 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.



QUADRO 4: Habilidades do Componente Educação Física

UNIDADES TEMÁTICAS	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 Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	(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. (EF12EF04.1BB) 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. (EF12EF04.2BB) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.	1º; 2º
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	(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	Esportes de marca Esportes de precisão	(EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.	1º; 2º
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	1º; 2º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



310

		e da ginástica geral.	
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 Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	(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	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	(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	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.	3º; 4º; 5º
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	(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
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
		(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica	



Ginásticas	Ginástica geral	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 Danças de matriz indígena e africana	(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	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.	3º; 4º; 5º
Danças	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana	(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	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana	(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
Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana	(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.	3º; 4º; 5º
Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana	(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	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana	(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

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 científico³² tornaram-se mais que uma necessidade, uma exigência, pois nos permitem ampliar a forma de ver, sentir, apreciar e fazer uso dos recursos

³² Alfabetização científica é entendida aqui, conforme as Orientações Curriculares de Mato Grosso, como a capacidade do estudante para ler, compreender e expressar opinião crítica sobre assuntos que envolvam a ciência.



naturais, de maneira consciente e sustentável, ao passo que nos 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.

Os objetos de conhecimento desmistificam 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 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).

Isso muda, de certa forma, toda uma estrutura consolidada por décadas, em relação ao tratamento dispensado aos conteúdos 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.



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 científico³³ 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, na cidadania e nos princípios de sustentabilidade.

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

³³ Alfabetização científica é entendida aqui, conforme as Orientações Curriculares de Mato Grosso, como a capacidade do estudante para ler, compreender e expressar opinião crítica sobre assuntos que envolvam a ciência.



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 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)³⁴.

Sendo assim, quando o professor pedagogo desenvolve 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.

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, 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

³⁴ 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.



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 contribuímos 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, 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.

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 investigativo.

QUADRO 5: Habilidades de Ciências da Natureza

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ANO/FAIXA
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



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



317

Vida 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 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 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 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. (EF01CI05.1MT) Identificar as estações do ano, compreendendo os fenômenos que alteram sua regularidade em Mato Grosso valorizando a cosmologia indígena.	1º
Terra 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 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
Matéria 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 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 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 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



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



318

		(EF02CI05.2BB) Identificar a relação que a comunidade indígena estabelece com o meio ambiente visando sua sustentabilidade e manutenção.	1º, 2º, 3º, 4º e 5º
Vida evolução	eSeres 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 Universo	eMovimento 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 Universo	eMovimento 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
Matéria energia	eProdução 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 energia	eProdução 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 energia	eProdução 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 evolução	eCaracterísticas 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 evolução	eCaracterísticas 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 evolução	eCaracterísticas 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 Universo	eCaracterísticas 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	eCaracterísticas da Terra Observação do céu Usos do	(EF03CI08) Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol,	3º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



319

Universo	solo	demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu.	
Terra e Universo	Características da Terra e 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
Terra e Universo	Características da Terra e 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. (EF03CI10.2BB) Identificar os diferentes usos do solo e formas de preservação, reconhecendo sua importância para a agricultura e para a vida considerando a cosmologia indígena.	3º, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º
Matéria e energia	Misturas e 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 e 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 e 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 e 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 e 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 e 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 e Microrganismos	(EF04CI07) Verificar a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros.	4º
Vida e evolução	Cadeias alimentares simples e 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
Terra e Universo	Pontos cardeais Calendários, e fenômenos cíclicos e cultura	(EF04CI09) Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon).	4º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



320

Terra Universo	Pontos cardeais Calendários, fenômenos cíclicos e 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 Universo	Pontos cardeais Calendários, fenômenos cíclicos e 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 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 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 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 energia	Propriedades físicas dos materiais Ciclo hidrológico Consumo consciente Reciclagem	(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
Matéria 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 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 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 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. (EF05CI08.1BB) Organizar um cardápio equilibrado com base nos alimentos tradicional do povo indígena	5º 1º, 2º, 3º, 4º e 5º



Vida 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
Terra 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 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 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. (EF05CI12.1BB) Concluir sobre a periodicidade das fases da Lua considerando a cosmologia indígena.	5º 1º, 2º, 3º, 4º e 5º
Terra Universo	Constelações e mapas celestes Movimento de rotação da Terra Periodicidade das fases da Lua Instrumentos óticos	(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

5. CIÊNCIAS HUMANAS COMO ÁREA DE CONHECIMENTO

A Área de Ciências Humanas propicia trabalhar de maneira contextualizada, interdisciplinar, transdisciplinar e integradora, relacionando e articulando vivências e experiências dos estudantes 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.

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 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 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 Religioso dialoga com a área de Ciências Humanas e outras, 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”.

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, 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 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.

Para os Anos Iniciais, a BNCC destaca como intencionalidades inerentes às Ciências Humanas, o estímulo da formação ética com vistas a estruturação de uma sociedade mais igualitária e justa. Nesse sentido, conforme assinalado, há o enfoque nos objetos de conhecimento da História e da Geografia, sendo estas trabalhadas preferencialmente de forma integrada, pois “A Geografia e a História, ao longo dessa etapa, trabalham o reconhecimento do Eu e o sentimento de pertencimento dos alunos à vida da família e da comunidade” (BRASIL, 2017, p. 351).

Tendo em vista as singularidades relativas aos Anos Iniciais, quanto ao ensino da História e da Geografia, destaca-se a necessidade da focalização nos aspectos cotidianos a serem contemplados no trabalho pedagógico. As identidades, os espaços e o tempo são temáticas a serem abordadas em uma dinâmica que vise “[...] valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos[...].

A articulação entre Geografia e História pode contribuir para que as dimensões do tempo e do espaço sejam acionadas de modo complementar. Para operacionalizar esta proposição, os Eixos Estruturantes foram pensados a partir da perspectiva da conjunção e da articulação entre as duas áreas do conhecimento, no sentido de contribuir para o avanço dos encaminhamentos das práticas didáticas, ao mesmo tempo em que as peculiaridades dos saberes são mantidas (DONZENA, 2018, 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.



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 unidocente³⁵. 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 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

³⁵ Rever o conceito de Alfabetização e Letramento Cartográfico páginas 42-43.



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 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 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 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, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.	1º
Mundo do trabalho	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	(EF01GE07) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.	1º
Formas de representação 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 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 e 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	(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro	2º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



327

	na comunidade	ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.	
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
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 águas 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	3º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



328

		nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.	
Mundo do trabalho	Matéria-prima 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	Representações cartográficas	(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.	3º
Formas de representação e pensamento espacial	Representações cartográficas	(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
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	4º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



329

		Vereadores e Conselhos Municipais.	
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, reconhecendo a legitimidade da demarcação de territórios de arca sse	4º
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 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 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
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. (EF05GE04.1BB) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo,	1º, 2º, 3º, 4º e 5º



		cidade e a aldeia indígena, cidade na rede urbana e entre aldeias.	
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
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

Nos Anos Iniciais, a BNCC de História contempla a construção do sujeito. O estudante deve ser compreendido como sujeito ativo e cognoscente, capaz de construir conhecimentos, integrando-se com outros na realidade sociocultural em que vive. No momento em que o estudante diferencia a existência de um “Eu” e de um “Outro”, inicia-se o processo de separação de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social.



um processo dialógico e de interação, permitindo que a criança desenvolva capacidade de construção da sua identidade pessoal e social – tanto em sua dimensão individual quanto coletiva – permitindo-lhe desenvolver noções de pertencimento a um grupo sociocultural no qual reconhece sua família, a rua, a escola, e a comunidade em que vive, estabelecendo relações com outras culturas. (O.C. CIÊNCIAS HUMANAS p. 12).

No decorrer dos Anos Iniciais, o aprendizado torna-se mais complexo à medida em que o estudante aprende que cada um entende o mundo de forma particular. Segundo a BNCC “Os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem” (p. 401).

A partir das problematizações de situações articuladas em diversos campos nos quais os estudantes estão inseridos, são construídos objetos de estudo. Assim, os objetos de estudo referem-se a processos históricos, vivenciados por diversas coletividades e suas intervenções na natureza, manifestações culturais, costumes, formas de organização, modos de produção e usos de tecnologias.

A percepção de que o ambiente pode influenciar no modo de vida das pessoas e de que a cidade, a região e o estado têm sua identidade construída historicamente a partir de diferentes grupos sociais, em diferentes tempos, são conhecimentos possibilitados pela História. Estudos referentes a circulação dos primeiros grupos humanos possibilitam aos estudantes apropriar-se do lugar em que vivem, com destaque nas diferenciações entre vida privada e vida pública, urbana e do campo.

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.

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).

A História é composta por relações e interações humanas, sendo estas sociais, econômicas, artísticas, políticas e culturais. Por meio de brincadeiras, jogos, músicas ou gravuras antigas, os estudantes podem estabelecer relações entre os tempos atuais e antigos.

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 solidariedade com as diferentes populações;
- VI. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica;
- VII. duzir, 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	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social	(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras	1º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



333

meu tempo	e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial	atuais e de outras épocas e lugares.	
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
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 experiências 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 fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita,	(EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família	2º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



334

experiências da comunidade	tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais	e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.	
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. (EF03HI01.1BB) identificar os grupos étnicos que formam a população indígena do território local e as relações estabelecidas entre eles.	1º, 2º, 3º, 4º e 5º
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
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	(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades	3º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



335

	memória: formação cultural da população	de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.	
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. (EF03HI08.1BB) Identificar modos de vida na cidade e no campo, cidade e aldeia indígena no presente, comparando- os com os do passado.	3º 1º, 2º, 3º, 4º e 5º
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
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		(EF04HI06) Identificar as transformações	



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



336

peças, produtos e culturas	A invenção do comércio e a circulação de produtos	ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.	4º
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.	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 (cultura 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.	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	(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.	5º
Povos e culturas: meu lugar no mundo	As formas de organização social	(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas	5º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



337

e meu grupo social	e política: a noção de Estado	à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.	
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	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
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
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. (EF05HI10.2BB) Inventariar o patrimônio material e imaterial da cultura indígena local. (EF05HI10.3BB) Inventariar o patrimônio material e imaterial da cultura Afro e quilombola local.	5º 1º, 2º, 3º, 4º e 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 sagrado³⁶.

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?

Patrimônio Cultural Material pode ser considerado como um conjunto de bens que não possui um proprietário único, assim, é social, e todos possuem o direito de usufruir. Entretanto, como não há um dono específico, é necessário que todos tenham a responsabilidade de resguardar para que ele esteja sempre em melhor estado possível, evitando assim, qualquer ato de destruição.

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 a nossa História e identidade e religiosidade.

Alguns prédios, casarões, igrejas, praças, monumentos foram tombados enquanto patrimônio cultural, como estratégia para a preservação dos lugares que são simbólicos para uma cultura, pois, a partir do tombamento não se pode modificar e nem demolir os prédios e monumentos que marcaram a História de um determinado lugar.

Ponto para reflexão: restauração do Patrimônio não é o mesmo que uma reforma, seria oportuno trabalhar com os estudantes como a arquitetura apresenta a História, que deve ser preservada, algo que a reforma não é capaz de garantir.

Outras informações podem ser obtidas em:

- <https://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/eventos/43c314d11d771e5527df2c084a3c11c3.pdf>
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_do_patrim%C3%B4nio_hist%C3%B3rico_em_Mato_Grosso

5.3. Ensino 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

³⁶ Para maiores informações sobre o sagrado em Mato Grosso, consultar Lauristela Guimarães (2011), Danças e Festas religiosas: a Cultura Popular, disponível em <http://casadeguimaraes.org.br/wp-content/uploads/2018/01/LIVRO-DAN%C3%87AS-E-FESTAS-RELIGIOSAS.pdf>



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 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.

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).

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. 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 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 deverá 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.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneira de pensar e agir dos indivíduos, assim como das instituições e de suas tradições culturais.

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 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.

QUADRO 8: Habilidade do Componente Ensino Religioso

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ANO/FAIXA
Identities alteridades	eO eu, o outro e o nós	(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.	1º
Identities alteridades	eO eu, o outro e o nós	(EF01ER02) Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.	1º
Identities alteridades	eImanência e transcendência	(EF01ER03) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um.	1º
Identities alteridades	eImanência 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 alteridades	eO eu, a família e o ambiente de convivência	(EF02ER01) Reconhecer os diferentes espaços de convivência.	2º
Identities alteridades	eO eu, a família e o ambiente de convivência	(EF02ER02) Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.	2º
Identities alteridades	eMemórias e símbolos	(EF02ER03) Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...).	2º
Identities alteridades	eMemórias e símbolos	(EF02ER04) Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de	2º



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



342

		convivência.	
Identities and alterities	Símbolos religiosos	(EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas. (EF02ER05.1MT) Identificar, distinguir e respeitar o que é sagrado para diferentes manifestações e tradições religiosas em Mato Grosso. (EF02ER05.2BB) Identificar, distinguir e respeitar o que é sagrado para diferentes manifestações e tradições religiosas e povo indígena local.	2º
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 alterities	Espaços e territórios religiosos	(EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos.	3º
Identities and alterities	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
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
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 2008³⁷, o número de evasão e repetência é agravado devido à

³⁷ SACANDELARI, M. N. Reflexões em torno do processo da passagem dos alunos da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental. Produção Didático-Pedagógica Unidade Temática, Universidade Federal do Paraná, Rua Frederico Josetti, Beira Rio, Barra do Bugres – MT
E-Mail: smec@barradobugres.mt.gov.br - Fone/Fax: (65) 3361-2132



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.

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 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 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, Secretarias 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.



CAPITULO VI

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS³⁸

BARRA DO BUGRES – MT

2019

³⁸ Texto extraído do Documento Referência Curricular para Mato Grosso Ensino Fundamental Anos Finais, redigido pela Equipe Técnica Estadual com participação das Equipes Técnicas Regionais no que se refere a sistematização e leitura crítica. Foram feitas suplementações pela Comissão de Reestruturação da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Barra do Bugres MT; Os créditos institucionais e a ficha técnica não foram transcritos, mas podem ser encontrados no documento original disponível em <https://sites.google.com/view/bnccmt/in%C3%ADcio>



APRESENTAÇÃO

DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO

A elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, parte do princípio de que a continuidade da Educação Básica na última etapa do Ensino Fundamental precisa estar atenta aos pontos direcionadores à organização dos currículos no território brasileiro, preconizados pela Base Comum Curricular (BNCC), entre eles, **Desenvolvimento Integral, Aprendizagem Ativa e a Progressão de Aprendizagem.**

Essa proposta surge dentro desse contexto da BNCC, em que se define o papel da educação básica em todas as etapas de ensino na sociedade brasileira. Aquilo que se denominava “democratização, qualidade de ensino, expectativas de aprendizagem”, indicando uma tentativa de garantir que todos os estudantes “acessem, permaneçam e aprendam”, não foi o suficiente para garantir que todos os estudantes aprendam.

Nesse sentido, a BNCC, ampliou esta concepção numa perspectiva do “direito de aprender” de todos. Isso é, não basta acessar e permanecer, no espaço escolar, é fundamental que os estudantes tenham seus direitos às aprendizagens respeitados, ou seja, assegurar que a educação de qualidade, possa ser a porta de entrada para garantir o seu desenvolvimento integral.

Oferecer ensino de qualidade nas escolas de todas as redes do território mato-grossense é uma necessidade urgente: merecem respeito as pessoas que buscam a escola para iniciar e ou prosseguir sua trajetória escolar, galgando um nível de escolaridade cada vez maior, a fim de aumentar suas chances de inserção, não só no mercado de trabalho, com as demandas contemporâneas, mas, também, na cultura e na própria sociedade.

A construção desse Documento de Referência Curricular para Mato Grosso contou com a participação de uma grande equipe de redatores que atuam na Secretaria de Estado de Educação, nas Secretarias Municipais de Educação de Cuiabá e Várzea Grande, dos Cefapros, professores da rede pública de Cuiabá e de Várzea Grande, colaboradores de outras instituições e contribuições de todo o estado, a partir do processo de Consulta Pública, buscando contemplar as experiências construídas na trajetória curricular da Educação Básica de Mato Grosso.

Nos 53 dias de Consulta Pública, participaram 11.350 pessoas, destas 39% fizeram suas contribuições referentes aos anos finais do ensino fundamental. Espera-se, com esse processo, que as discussões a serem feitas pelas equipes escolares, pelas instituições e por todos os interessados em dialogar e fundamentar as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental (Anos



Finais), possam contribuir para a construção de um Currículo de Referência, capaz de atender à grande demanda educacional da rede pública e privada, nas diversas regiões do nosso Estado.

INTRODUÇÃO

A Coordenação Estadual e os Coordenadores de Etapas da implementação da Base Nacional Comum Curricular no estado de Mato Grosso, juntamente com as equipes de redatores, organizaram este currículo de referência para o Ensino Fundamental (Anos Finais), com a finalidade de subsidiar o processo de reorientação curricular na Secretaria Estadual, nas Secretarias Municipais, nas instituições e escolas que atendam essa etapa do Ensino Fundamental, em todo território mato-grossense.

As redes de ensino que já possuem materiais, sistemas de ensino e propostas para subsidiar a prática pedagógica dos professores nessa etapa da Educação Básica, tem um ponto de partida que deve ser considerado, no sentido de organizar, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, sugestões que sejam coerentes com a BNCC, sem perder de vista as especificidades dos estudantes, e também, as características dessa oferta de ensino em seus Projetos Pedagógicos.

Nesse sentido, para se ter sugestões e propostas coerentes, será necessário que os sistemas de ensino, como um todo, principalmente os currículos escolares, cuidem de uma problemática histórica relativa ao processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental e dos anos finais, última etapa do ensino fundamental, para a última etapa da educação básica, o ensino médio.

Ao receber as crianças dos anos iniciais para a etapa dos anos finais, alguns desafios se colocam para as unidades escolares: a atenção para as alterações legais, à organização cotidiana, à mudança da unicodência 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 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, 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, atentem-se 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-se, 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 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 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/espaço 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.

2. 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.

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 forma crítica 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 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.

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.

2.1. COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA

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 educativo³⁹.

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).

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.

³⁹ Colaboração da Professora Ceres de Moraes Gomes/SEDUC/MT, Mestre em Estudos de Linguagem/Literatura Comparada - UFMT



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).

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.

2.1.1. 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 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.

2.1.2. 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:

2.1.2.1. 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 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.

2.1.2.2. Oralidade

Sabe-se que, comumente, algumas escolas brasileiras desconsideram a relevância da modalidade oral para o Ensino da Língua Materna, privilegiando a modalidade escrita. 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 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 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.

2.1.2.3. 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 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 interrelacionadas às práticas de uso e reflexão (BNCC, 2017).

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.

2.1.2.4. 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 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 ensinar-lhes 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.

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.



2.1.2.5. 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, 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 artísticoculturais 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 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 competente e 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.

2.1.3. 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 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 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 e dados”.

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.

2.1.4. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais – Campo de Atuação, Práticas de Linguagem, Habilidades e Objetos de Conhecimento

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; Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital
	(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.	
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.	
	(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os	



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



366

	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
	(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> ,	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



367

	anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.	
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
	(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, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado 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, fanclipe, show, saraus, slams 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, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam 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
	(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	Produção e edição de textos publicitários



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



368

	façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.	
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
	(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 circulam 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	Estratégias, procedimentos



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



369

	solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa.	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
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
Leitura	(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;
	(EF67LP27.1BB) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações	Filmes curta-metragem produzidos em Mato Grosso, em comparação com textos



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



370

	artísticas em Barra do Bugres.	que tratem do mesmo tema.
	(EF67LP27.2BB) Literatura Mato-grossense Contemporâneas, com inserção de autores locais.	Relação entre textos Manifestações artísticas e literárias no Município de Barra do Bugres.
	(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
	(EF67LP28.1BB) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos, 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, levando em consideração as produções locais do Município de Barra do Bugres.	Apreciação e réplica. Textos produzidos em Mato Grossos que tragam aspectos regionais; Textos produzidos em Barra do Bugres 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
	(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/	(EF67LP32) Escrever palavras com correção	Fono-ortografia



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



371

semiótica	ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.	
	(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
Leitura	(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 réplica Relação entre gêneros e mídias
	(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.	
	(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	



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



372

	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.	
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
	(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	Planejamento de textos de peças publicitárias de



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



373

	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.	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.	
	(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.	
Análise linguística/semiótica	(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 hipermidiáticos no digital, que	Construção composicional



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



374

	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.	
	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), 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 as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).	Estilo
	(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).	
	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.	Efeito de sentido

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 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	Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.)



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



375

	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. (EF69LP20.1BB) 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 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 no município de Barra do Bugres.	Reconhecer e analisar o estatuto e regimento das unidades escolares do Município de Barra do Bugres
	(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
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	Discussão oral



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



376

	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.	
	(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
	(EF69LP27.1BB) Analisar textos legais normativos do contexto local: Regimento Escolar, Lei Orgânica do Município, Estatuto, etc.	
	(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	



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



377

	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 em questão.	Relação entre textos
	(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 marginais (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	
Produção de textos	(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da	Consideração das



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



378

	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.	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 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.	Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais
	(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 –,	Construção composicional. Elementos paralinguísticos e cinésicos. Apresentações orais



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



379

	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.	
	(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 harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais
	(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 nesses textos.	Marcas linguísticas Intertextualidade

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	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica. Relação



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



380

	as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.	entre textos Manifestações artísticas literárias em Mato Grosso; Filmes curta-metragem produzidos em Mato Grosso, em comparação com textos que tratem do mesmo tema.
	(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.	
	(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.	
	(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	Adesão às práticas de leitura



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



381

	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.	
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 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	Produção de textos orais Oralização



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



382

	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, lirias, 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, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários

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. (EF69LP55.1BB) Conhecer as variantes linguísticas de Mato Grosso, com enfoque no município de Barra do Bugres (dialetos locais)	Variação linguística Semelhança e diferença entre a língua Portuguesa e a Língua indígena
	(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.	Variação linguística



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	

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	Semântica Coesão	



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



384

	anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).	
	(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
Análise linguística/semiótica	(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.	Fono-ortografia
	(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).	Morfofossintaxe
	(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de	



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



385

	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 indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Semântica
	(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.	





ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



386

	(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
	(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
	(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 Exploração da multissemiose
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 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).	Estratégia de produção: planejamento de textos informativos



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



387

(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
(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.	
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,	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos	



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



389

	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).	
	(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmio livre), 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 circulem 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 abaixoassinados 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 forma a tomar decisões fundamentadas.	Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



390

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
Produção de textos	(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc.	Estratégias de escrita: textualização, 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	Textualização



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



391

	("que, cujo, onde",	
	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
	(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 haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	
	(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	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados	



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



392

	como peça teatral, novela, filme etc.	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, líras, microrroteiros, 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
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 e 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.	
	(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. (EF09LP12.1BB) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso, reconhecer e analisar diferentes variações linguística existente em Barra do Bugres pela emigração constante.	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.



2.1.5. Práticas Didático-Methodológicas

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.

2.1.5.1. 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 teoria dos 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.

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),

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.

2.1.5.2. 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 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 “ciberspacial-pósindustrial”.

Para esses estudiosos, as características dessa mentalidade estão diretamente ligadas às do novo *ethos*, as quais já foram mencionadas no início desse tópico. Em outras palavras, dispor da 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 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*⁴⁰ 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”.

⁴⁰ **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>



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 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 *mashups*, *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).

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”.

2.1.5.3. 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 ubíquo⁴¹, 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, 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.

Corroborar-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*,

⁴¹ 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.



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.

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 no 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.

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.

2.1.5.4. 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 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.

2.1.5.5. Literatura Produzida em Mato Grosso no Ensino Fundamental⁴²

A literatura, infantil ou não, não pode ser vista como “neutra” ou “inocente” 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 pela linguagem (BARTHES, 1970). Para tanto, considera-se o pensamento de Pound (2006, p. 28), “Literatura   linguagem carregada de significado. Grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível. Enfim, literatura   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 pode 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.

⁴² A 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 est tica dessa inserção no sistema literário de Mato Grosso.



2.1.6. 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, 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.

2.2. COMPONENTE CURRICULAR ARTE

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 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, 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:



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.

2.2.1. 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 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 sua vez, 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 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. 9.94/96, este ainda aguarda aprovação.

2.2.2. Contribuições da Arte para o Desenvolvimento Integral

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 importância da arte na formação humana, portanto inserida no processo de educação do sujeito.



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 compõe o estado, é preciso pontuar que as produções artísticas de cada povo são construções a partir da visão de mundo nele engendrado.

2.2.3. 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 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.

2.2.4. 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 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.

2.2.5. 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 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 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 e compreensão 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.

2.2.6. 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 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 como 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 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 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, melindrarse, 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 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.

2.2.7. 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 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.

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 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 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. 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 vaia 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 s 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.

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 que os 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 que o 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 tecnologias para transformar o conhecimento em algo válido, relevante para o desenvolvimento do estudante.

2.2.8. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos do Conhecimento

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
PARA TODAS AS MODALIDADES:	(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
ARTES VISUAIS;	(EF69AR00.2MT) Reconhecer todas as modalidades da Arte, vislumbrando entre elas, aquela que será adotada como matriz do processo de ensino e aprendizagem.	As diferentes modalidades da Arte
DANÇA;	(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
MÚSICA;		
ARTES CÊNICAS;		
ARTES INTEGRADAS	(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
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	Contextos e práticas



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



422

	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. (EF69AR03.2BB) Conhecer os contextos de tempo e espaço onde se desenvolveram as artes visuais no município de Barra do Bugres, 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 Barra do Bugres, considerando as manifestações observadas em outros estados brasileiros.	
	(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. (EF69AR04.2BB). Reconhecer as formas de expressão artística visual, a manifestação e produção das artes visuais, com atenção para a cultura e arte/local e regional de Barra do Bugres.	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, 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;	Materialidades
	(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. EF69AR07.2BB) Explorar possibilidades e materiais presentes no cotidiano, manipulando, recriando, criando outras possibilidades com objetos da cultura barrabugrense para a composição artística visual contemporânea.	Processos de criação
	(EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações	Sistemas da linguagem



	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.	
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 indígenas e africanos, assim como demais manifestações observadas em outros estados brasileiros. (EF69AR09.2BB) Conhecer o processo histórico da Dança em Barra do Bugres, levando em consideração a contribuição de povos indígenas e africanos, assim como demais manifestações observadas em outros estados brasileiros.	Contextos e práticas
	(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 matogrossense em suas diversidades. (EF69AR10.2BB) Reconhecer as danças regionais como manifestação cultural que retrata o cotidiano e identidade barra bugrense 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. (EF69AR11.2BB) Experimentar as mais diversas possibilidades de movimentos tipicamente regional/local, 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,	Processos de criação



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

	problematizando estereótipos e preconceitos; (EF69AR15.1MT) Vivenciar as mais diversas possibilidades criativas na prática para a composição de coreografias, espetáculos em que a dança expresse experiências de determinados contextos que vão desde os clássicos aos populares e contemporâneos.	
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 históricocultural 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. (EF69R20.3BB) Explorar e analisar a contribuição dos povos indígenas e africanos na produção musical em Barra do Bugres e/ou Brasil.	Elementos da linguagem
	(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.	Materialidades
	(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	Processo de criação



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



425

	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.	
ARTES CÊNICAS	(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.	Elementos da Linguagem Artística
	(EF69AR26.1MT) Explorar e analisar fontes e materiais teatrais em práticas de composição/criação, execução e apreciação, reconhecendo técnicas e características de gêneros teatrais diversos.	Materialidades
	(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 nonsense, 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	As intencionalidades



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



426

	geradas na produção de uma peça, observando se os resultados atenderam às expectativas traçadas para o roteiro, direção, elenco e público.	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
	(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 espectador, 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 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.	Processo 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



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



427

(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.	Materialidades
(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 ente 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;
(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 expectador, 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, design 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	Arte e tecnologia



	compartilhar	
	práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.	
	(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 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.	Processos de apreciação

2.2.9. 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 o aprendizado 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 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 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 ao menos, que não apresente entendimento dubio, 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 dubios, 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 edificadas, 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 uso das 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.

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.



2.3. COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA ESTRANGEIRA

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 as 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, 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/ESPAÑHOLA 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.
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.

2.3.1. 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.).

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, 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 ressignificação acerca do entendimento do aprendizado de outro idioma, não mais como uma língua estrangeira distante e talvez inatingível, tem colaborado para uma ressignificação 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 – 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.)



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).

2.3.2. 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 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).
- 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.



2.3.3. 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 lingüística 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 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 maternal (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.

2.3.3.1. 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 aluno e contexto. Além disso, todos esses precisam estar necessariamente voltados a uma mesma ‘tarefa’.

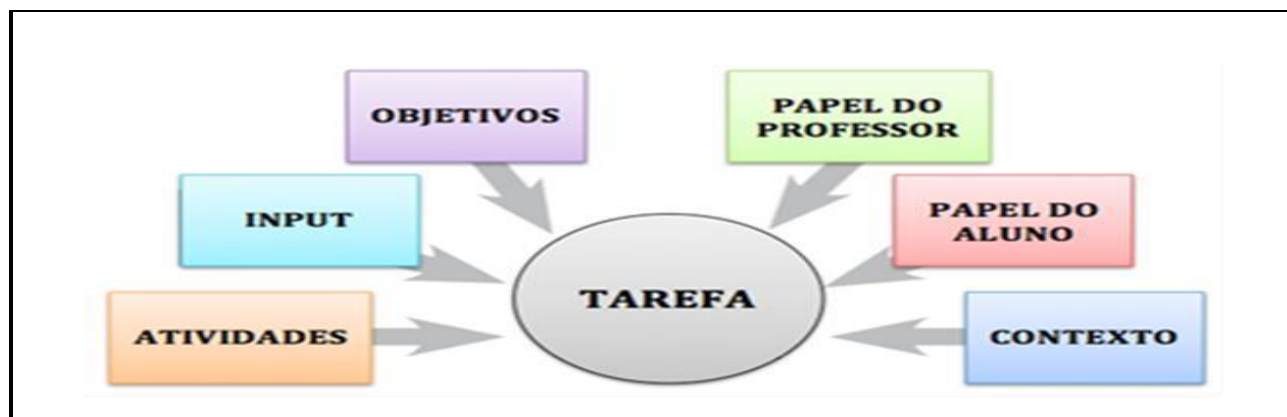


Figura 01 : Esquema de análise de tarefas comunicativas.
Fonte: Adaptado de Nunan (1989).



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.

2.3.3.2. 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 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.

2.3.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento – Inglês⁴³

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.
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 on-line) 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.

⁴³ Professor, todas as alterações/inclusões no texto original da BNCC, por parte da equipe de redatores, estão destacadas em **negrito**.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



441

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: préescrita	(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. (EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).	Construção de repertório lexical.
	(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua estrangeira e/ou outras línguas conhecidas.	Pronúncia.
Gramática	(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbos SER/ESTAR) e descrever rotinas diárias. (EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa).
	(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções. (EF06LI21.1BB) Reconhecer o uso do imperativo em certos gêneros textuais (ex: receitas).	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: Can / Can't Diferenciar May/may not e seu emprego
	(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.	Adjetivos possessivos.
	(EF06LI23.1BB) observar a diferença entre pronomes possessivos adjetivos e possessivos substantivos e sua posição na frase .	Possessive adjective/possessive pronouns
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,	Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



442

	comércio e políticas de ensino.	
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, 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.	Presença da língua inglesa no cotidiano.

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) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.	Produção de textos orais, com mediação do professor.
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	(EF07LI09) Selecionar, em um texto, a	Objetivos de leitura.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



443

pesquisa	informação desejada como objetivo 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.
Estratégias de escrita: préescrita	(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) (EF07LI14.2BB) Produzir biografia de autores regionais principalmente mato-grossense	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 (<i>-ed</i>). (EF07LI16.1BB) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (<i>-ed</i>) e irregulares também em sua forma past and participle	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 contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa) Passado simples : regular e irregular.
	(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.	Pronomes do caso reto e do caso oblíquo
	(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	(EF07LI21.1MT) Analisar o alcance da língua	A língua inglesa como língua



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



444

mundo	inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado, por uma perspectiva crítica.	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.
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. (EF08LI06.2BB) Apreciar textos narrativos nacional (brasileiro) publicado em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural	Leitura de textos de cunho artístico/literário.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



445

	produzido em língua portuguesa ao longo do tempo. (EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.	
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 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 quantidades relacionadas a diferentes pessoas e lugares.	Comparativos e Superlativos.
	(EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, some, any, many, much. (EF08LI16.1BB) diferenciar no/any em contextos negativos.	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	Construção de repertório artístico-cultural.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



446

	plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas. (EF08LI18.1BB) apresentar a receptividade da cultura nacional e regional em países de língua inglesa	Construção de repertório artístico-cultural nacional.
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 DO 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-los.	Funções e usos da língua inglesa: 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.
	(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,	Reflexão pós-leitura.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



447

	valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, sobre o futuro , com ética e respeito.	
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 online, 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/colégas.
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 (Ifclauses).	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	Construção de identidades no mundo globalizado.



	mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.	

2.3.5. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento – Espanhol⁴⁴

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.
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 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>on-line</i>) para construir repertório lexical.	Construção de repertório lexical.

⁴⁴ Professor, todas as alterações/inclusões no texto original da BNCC, por parte da equipe de redatores, estão destacadas em **negrito**.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



449

	(EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua espanhola.	
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: préescrita	(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. (EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).	Construção de repertório lexical.
	(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua estrangeira e/ou outras línguas conhecidas.	Pronúncia.
Gramática	(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbos SER/ESTAR) e descrever rotinas diárias. (EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)
	(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 alcance da 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. (EF06LI26.1MT) Avaliar, problematizando elementos/ produtos culturais de países de	Presença da língua espanhola no cotidiano.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



450

	língua espanhola 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 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.
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	Leitura de textos digitais para estudo.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



451

	contextos mais globais.	
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.
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</i> outros).	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
	(EF07LI20.1MT) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal <i>poder</i> 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 interação oral.	Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio 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.
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.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



453

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
Gramática	(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.	Verbos para indicar o futuro.
	(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.

9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
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	Funções e usos da língua espanhola : persuasão.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



454

	para a eficácia da comunicação sobre problemas do cotidiano e como resolvê-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.
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 persuasão	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 online, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas.



	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 (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.	A língua espanhola e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político.
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.

2.3.6. 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 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 (corrêção), 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.

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).

2.4. COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA

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 de significação 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 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.

2.4.1. 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 2ª 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 emancipatória⁴⁵.

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 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

⁴⁵ 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.



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 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 USP⁴⁶. 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

⁴⁶ 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/>



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 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 atendessem 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).

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.

2.4.2. Contribuição 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:

[...] 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.

2.4.3. Competências Gerais e Competências da Educação Física

Competências Gerais	Competências da Educação Física
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para entender e explicar a realidade, colaborando para a construção de uma sociedade solidária.	1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
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.	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. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença.
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.	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. 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.	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. Valorizar a diversidade de saberes e apropriar-se de conhecimentos 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 pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	6. Interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Argumentar com base em fatos, e	7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.



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 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, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo. 9. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. 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.

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.

2.4.4. 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 podem ser desenvolvidas para cada objeto de conhecimento.

2.4.4.1. 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	
(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. (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.	Jogos eletrônicos	I/A	A/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. (EF69EF02.2MT) Criar e recriar os jogos e refletir	Brincadeiras com cordas	A	C			
	Jogos de estafetas	A	C			
	Jogos de perseguição	A	C			



sobre as estratégias individual e coletivas para resolver os problemas encontrados, visando a inclusão e participação de todos, de forma prazerosa e criativa. (EF67EF02.3MT) conhecer e valorizar os jogos dos povos indígenas e seus diferentes significados, bem como refletir sobre o processo de esportivização dessas práticas. (EF67EF02.4BB) conhecer e valorizar os jogos dos povos indígenas e africanos seus diferentes significados, bem como refletir sobre o processo de esportivização dessas práticas	Grandes jogos	A	C	I/A	A/C
	Jogos de tabuleiro	A	A	A	C
	Jogos cooperativos	I	A	A	C
	Jogos dos povos indígenas Jogos dos povos indígenas e africanos	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 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 outros⁴⁷. Estas práticas presentes na vida cotidiana dos indígenas, mais recentemente foram esportivizadas⁴⁸ 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 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*⁴⁹ ou *Fitness game* como o *XBox* 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.

⁴⁷ 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/>

⁴⁸ 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).

⁴⁹ “*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).



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 Roubabandeira 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.

2.4.4.2. 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:



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		
	Esportes de precisão	A	C		
(EF67EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.	Esportes de invasão	A	A	A	C
	Esportes de rede ou parede	A	A	A	C
(EF67EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.	Esportes de campo ou taco	A	A	A	C
	Esportes de combate			I/A	A/C
(EF69EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).	Esportes Paralímpicos	I	A	A	C
(EF69EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.					
(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.	Dopping, corrupção, preconceito e violência nos esportes			I/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.				
(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, invasão e combate.				
(EF89EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (<i>doping</i> , 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.				

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, 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 com um disco, é proibido qualquer contato corporal.

É possível pensar que as sugestões apresentadas são muito distantes da realidade escolar e 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 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 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.

2.4.4.3. 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 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. (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. (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. (EF69EF08) Discutir as transformações 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.	Ginástica de condicionamento físico	I	A	A	C
	Ginástica de conscientização corporal			I/A	A/C
	Ginástica Geral	A	C		
	Atividades circenses	I/A	A/C		



(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.					

Ginástica geral⁵⁰ 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. Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. (BRASIL, 2017), favorecendo a performance individual e coletiva.

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 circenses⁵¹**, 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

⁵⁰ Para saber mais, sugerimos a consulta do site do Grupo Ginástico da Unicamp (GGU): <http://www.ggu.com.br/>

⁵¹ 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>



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, bambo e inclinado)) etc.

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 as 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, Antiginástica, a Ginástica chinesa, *Liangong*, o método Feldenkrais, etc.

2.4.4.4. 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. 7374), 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 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 criatividade 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:

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			I/A	A/C
(EF69EF12) Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças.					
(EF69EF12.1MT) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão,	Danças urbanas	I/A	A/C		



regionais, folclóricas e circulares bem como suas transformações históricas e os grupos de origem. (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. (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 regionais e folclóricas do Brasil	A	C		
	Danças regionais e folclóricas do Mato Grosso	A	C		
	Danças circulares			I/A	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.

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, polca de 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.

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.

2.4.4.5. 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)⁵². 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.

⁵² MMA 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*.



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.).

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:

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/jogos de ataque e defesa	I/A	A/C		
(EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.	Lutas do Brasil	A	C		
(EF67EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.	Lutas do mundo			I/A	A/C
(EF69EF17) Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas 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.					
(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 midiaticização 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**⁵³, 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.

⁵³ As lutas do Brasil são entendidas aqui como as originadas no Brasil.



Para o 8º ano e o 9º ano do Ensino fundamental é proposto o objeto de conhecimento **Lutas do mundo**⁵⁴. 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.

2.4.4.6. Unidade Temática de Práticas Corporais, Meio Ambiente e Saúde

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 pública⁵⁵. 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.

⁵⁴ As lutas do Mundo, aqui são entendidas aqui como as criadas fora do Brasil, no entanto são conhecidas e práticas mundialmente.

⁵⁵ Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos.



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 intempéries⁵⁶. 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:

Quadro: Práticas corporais, meio ambiente e saúde para os anos finais

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	I/A	A/C		
(EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.	Práticas corporais de aventura na natureza			I/A	A/C
(EF67EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.	Transformações nos padrões de beleza e de saúde			I/A	A/C
(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.					
(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.					
(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.					
(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.).					
(EF89EF21.2MT) Problematicar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para					

⁵⁶ 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.



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, percorrendo 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. 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)⁵⁷, etc.

2.4.5. 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

⁵⁷ 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.



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.

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 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.⁵⁸

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.

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

⁵⁸ Sobre as estratégias para o ensino dos valores em aulas de educação física, ver Ginciene e Matthiesen (2018).



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).

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 forca, 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 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 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 sugestão⁵⁹ 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. Outras práticas podem ser

⁵⁹ Forma utilizada pelo professor José Renato C. dos Santos, que atua em escolas da Rede Municipal Cuiabá e na Rede Estadual de Mato Grosso.



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*⁶⁰: 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.

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

⁶⁰ 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).



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.

2.4.6. 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 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 e 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.⁶¹

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 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.

⁶¹ No caderno pedagógico relacionado ao currículo de Mato Grosso, serão apresentadas algumas sugestões de instrumentos e procedimentos avaliativos na educação física.



3. 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 produtivo primário.

Além disso, a herança da miscigenação⁶² 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 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 habilidades regionais; aponta algumas possibilidades metodológicas; tece considerações acerca da avaliação e, por fim, faz algumas considerações, vislumbrando um ensino

⁶² <http://www.tiposmatogrossenses.com.br/> - Evento que congratulou e homenageou as representações dessa miscigenação cultural.



baseado na construção de processos educativos que visam à formação integral do estudante e a uma sociedade mais justa, solidária, democrática e inclusiva.

3.1. CIÊNCIAS DA NATUREZA

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 alfabetização⁶³ 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 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.

⁶³ 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.



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.

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 aprenderfazendo



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 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 ensinoaprendizagem, tendo em vista a diversidade de estudantes presente nas salas de aula. O uso de práticas que podem ser realizadas em laboratório ou em outro espaço do ambiente escolar tornase 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 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 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 Humana⁶⁴, é preciso que o professor crie iniciativas didático/metodológico-avaliativas, que, associadas 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).

⁶⁴ Organização Curricular para o Ensino Fundamental na Rede Estadual Mato-grossense desde 2000.



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).

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, encontrase 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.

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, 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 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, 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 Coisas⁶⁵

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 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

⁶⁵ Síntese do texto disponível em:

https://www.cisco.com/c/dam/global/pt_br/assets/executives/pdf/internet_of_things_iot_ibsg_0411final.pdf



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. 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 a 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 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 rastreamento 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 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 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 Específicas⁶⁶ de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental

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 e 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.
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

⁶⁶ Segundo a BNCC homologada em 20 de dezembro de 2017.



saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

3.2.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento⁶⁷

6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
MATÉRIA 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.). (EF06CI02) Identificar evidências de transformações químicas a partir do resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que	Misturas homogêneas e heterogêneas. Separação de materiais.
	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. EF06CI04.3BB) Conhecer as atividades industriais e agroindustriais realizadas em Barra do Bugres, acompanhando e fiscalizando todo o processo dessa produção, desde o seu resultado aos impactos ambientais	Materiais sintéticos. Transformações químicas. Problemas ambientais no Município de Barra do Bugres
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	Célula como unidade da vida. Interação entre os sistemas locomotor e nervoso. Lentes corretivas.

⁶⁷ Proposta da Base nacional homologada em dezembro de 2017 com inserções de habilidades pela equipe redatora de Mato Grosso.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



507

	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. (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. (EF06CI10.2BB) Explicar o comportamento da luz em relação as queimadas rurais e urbanas, no Município de Barra do Bugres, e como esse fenômeno pode afetar no equilíbrio flora e fauna, sob um meio natural ou humano.	Impacto da luz sobre os seres vivos.
TERRA 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.

7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DO CONHECIMENTO
MATÉRIA E 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	Máquinas simples. Formas de propagação do calor. Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra. História dos combustíveis e das máquinas térmicas.



	(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 e 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). (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 EVOLUÇÃO	E (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. (EF07CI07.2BB) Caracterizar os principais ecossistemas naturais ou artificiais que existem em Barra do Bugres, preservando seu Meio Biótico e Abiótico como forma de subsistência . (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. (EF07CI08.1MT) Perceber as alterações da biodiversidade matogrossense 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	Diversidade de ecossistemas Meio Ambiente Biótico e Abiótico Fenômenos naturais e impactos ambientais Programas e indicadores de saúde pública
	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 cultivares.	
TERRA E UNIVERSO	(EF07CI12) Demonstrar que o ar é uma mistura de gases, identificando sua composição, e discutir fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição. (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
MATÉRIA 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	Fontes e tipos de energia Transformação de energia Cálculo de consumo de energia elétrica



	impactos produzidos. (EF08CI02) Construir circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los a circuitos elétricos residenciais.	
	(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). (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 de consumo de energia na região onde mora e que ações sustentáveis podem ser implementadas para reduzir a demanda.	Circuitos elétricos Uso consciente de 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).⁶⁸ (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção. (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural,	Mecanismos reprodutivos Sexualidade

⁶⁸ O termo Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) pode ser utilizado no lugar de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



511

	afetiva e ética).	
TERRA UNIVERSO	E (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.	

9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DO CONHECIMENTO
MATÉRIA 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,	Aspectos quantitativos das transformações químicas Estrutura da matéria Radiações e suas aplicações na saúde



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



512

	raios-X, forno de micro-ondas, fotocélulas etc. (EF09CI07) Discutir o papel do avanço tecnológico na 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	Hereditariedade Ideias Evolucionistas Preservação da biodiversidade
	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. (EF09CI12.2BB) Conhecer e localizar geograficamente as áreas APP (áreas de Preservação Permanente) existentes em Barra do Bugres e inferir acerca da importância das leis ambientais e sua fiscalização adequada para a manutenção da biodiversidade nesses locais. (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.	Áreas de preservação
TERRA UNIVERSO	E (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,	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo Astronomia e cultura Vida humana fora da Terra Ordem de grandeza



	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.	astronômica Evolução estelar

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 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 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.
- 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 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 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 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.

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).

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.



4. ÁREA DE MATEMÁTICA

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 da 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 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 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 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 do 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 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:

- 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).



- 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. (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 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. 268269).

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, 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.

4.1.4. Quadro 1 – Organização das Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento

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	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 os 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



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



527

em sua representação decimal.			
(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, critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 100 e 1000.	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
(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 mesmos procedimentos.	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador
(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) que os números positivos expressos fracionária estabelecer essas passando representação	Reconhecer meros racionais podem ser nas formas decimal, relações	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da	(EF07MA08) Comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



528

relacionánumérica.	entre representações, de uma o para outra, e los a pontos na reta	fração de um número natural; adição e subtração de frações	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 e 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 números racionais positivos na representação fracionária.	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações	(EF07MA10) Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica.	Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos 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	Cálculo de porcentagens por meio de estratégias diversas, sem fazer uso da “regra de três”		



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



529

peçoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.			

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 equivalentes.	Equivalência de expressões algébricas: identificação da regularidade de uma sequência numérica
		(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 inversamente proporcionais
		(EF07MA18) Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis	Equações polinomiais do 1º grau



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



530

		à forma $ax +$	
		$b = c$, fazendo uso das propriedades da igualdade.	

6º ANO		7º ANO	
GEOMETRIA			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF06MA16) Associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano do 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
(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 a	Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de	(EF07MA23) Verificar relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal, com e sem uso de	Relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



531

ângulos e reconhecer a inclusão e a intersecção de classes entre eles.	lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos lados	softwares de geometria dinâmica.	uma transversal
(EF06MA21) Construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e de 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
		(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,	Problemas sobre medidas envolvendo grandezas como comprimento, massa,	(EF07MA29) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de grandezas inseridos em contextos oriundos de	Problemas envolvendo medições





ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



532

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 situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.	tempo, temperatura, área, capacidade e volume	situações cotidianas ou de outras áreas do conhecimento, reconhecendo que toda medida empírica é aproximada.	
(EF06MA25) Reconhecer a abertura do ângulo como 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
(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	Perímetro de um quadrado como grandeza proporcional		



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



533

área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados, para compreender que o perímetro é proporcional à medida do lado, o que não ocorre com a área.	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 sucessivos.	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 probabilidade frequentista)	(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
(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	Coleta de dados, organização e registro	(EF07MA37) Interpretar e analisar dados apresentados em	Gráficos de setores: interpretação,



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



534

referente a práticas sociais escolhidas pelos alunos e fazer uso de planilhas eletrônicas para registro, representação e interpretação das informações, em tabelas, vários tipos de gráficos e texto.	Construção de diferentes tipos de gráficos para representá-los e interpretação das informações	gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.	pertinência e construção para representar conjunto de dados
(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
(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 da multiplicação	(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 o uso	Porcentagens	(EF09MA04) Resolver e elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações.	Números reais: notação científica e problemas



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



535

de tecnologias digitais.			
(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 Conhecimento	Habilidades	Objetos de 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 grandezas inversamente proporcionais
(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	Sequências recursivas e não recursivas		



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



536

meio de um fluxograma que permita indicar os números ou as figuras seguintes.			
(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		
(EF08MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas diretamente ou inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas.	Variação 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 cortadas 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	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



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



537

de esquadros e compasso.			
(EF08MA17) Aplicar os conceitos de mediatriz e bissetriz como lugares geométricos na resolução de problemas.	Mediatriz e bissetriz como lugares geométricos: construção e 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 conhecimento para calcular, por exemplo, medidas de perímetros e áreas de figuras planas construídas no plano.	Distância entre pontos no plano cartesiano
		(EF09MA17) Reconhecer vistas ortogonais de figuras espaciais e aplicar esse conhecimento para	Vistas ortogonais de figuras espaciais



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



538

		desenhar objetos em perspectiva.	

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 cálculo de capacidade de recipientes.	Volume de cilindro reto Medidas de capacidade	(EF09MA19) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e cilindros retos, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas.	de prismas e Volume de cilindros
(EF08MA21) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente cujo formato é o de um bloco retangular.	Volume de cilindro reto 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 e adequação para	(EF09MA21) Analisar e identificar, em gráficos divulgados pela mídia, os elementos que podem induzir, às vezes propositadamente, erros de leitura, como escalas	Análise de gráficos divulgados pela mídia: elementos que podem induzir a erros de leitura ou de interpretação



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



539

	determinado conjunto de dados	inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão 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 pode ser feita de diferentes maneiras (amostra casual simples, sistemática e estratificada).	Pesquisas censitária ou amostral Planejamento e execução de pesquisa amostral		
(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 censitária ou amostral 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 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

BLOCO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES
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)			
2	(EF06MA19)	(EF07MA24) (EF07MA25) (EF07MA26) (EF07MA27)	(EF08MA14) (EF08MA15) (EF08MA16) (EF08MA17)	(EF09MA10) (EF09MA11) (EF09MA12) (EF09MA13)



		(EF07MA28)		(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 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, conseqüentemente, 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, 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;
- 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 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.

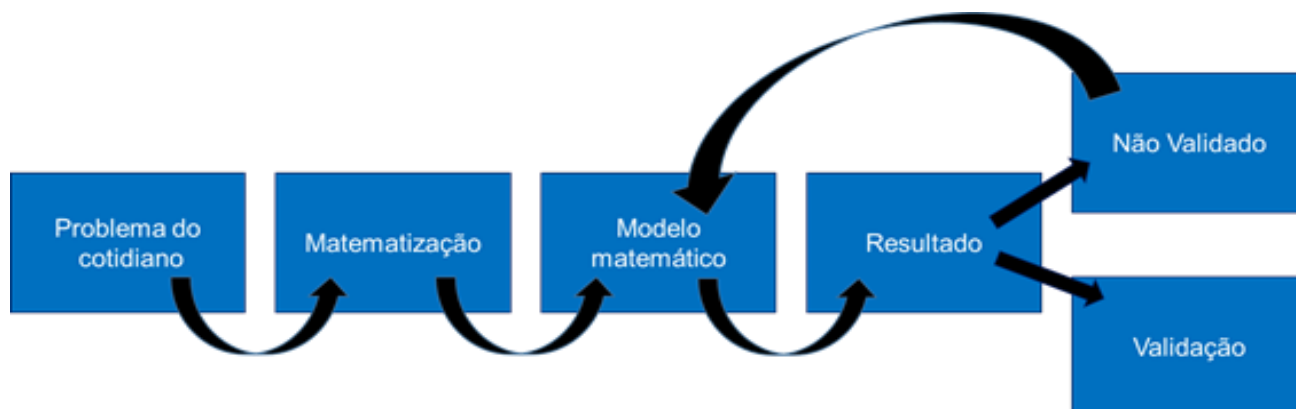


Figura 10 - Esquema Simplificado da Modelagem Matemática. Fonte: Adaptado de Biembengut (2003).

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. 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 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).

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. 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 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 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); ensinoaprendizagem 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. [...] 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, experiências e 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

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 artigo 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 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 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.

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)

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.

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 do 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.



5. 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 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.

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.
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.

5.1. 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 novos temas, 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 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 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.

5.1.1. 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, 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 primevos⁶⁹ 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.

⁶⁹ Segundo 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.



5.1.2. 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 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 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 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 continua 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, 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 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:

5.1.4. 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. Processo histórico de formação do Município de Barra do Bugres.
	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes	Formas de registro da história e da produção do conhecimento



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



561

	que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. (EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. (EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. (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. (EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.	histórico. As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização. Diversidade de povos e culturas que contribuíram para a formação do Estado de Mato Grosso. Diversidade de povos e culturas que contribuíram para a formação do Município de Barra do Bugres.
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 compõem 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. (EF06HI09.1MT) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, relacionando elementos das diversas culturas que influenciaram a formação populacional e cultural mato-grossense.	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma. Influências de diferentes povos: indígenas, europeus, africanos, asiáticos, entre outros, na formação da população matogrossense.
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. (EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.	Domínios e expansão das culturas grega e romana Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



562

Trabalho e formas de organização social e cultural	(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.
	(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. Escravidão e trabalho livre em
	(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.	diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.
	(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.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



563

Humanismo, Renascimento e o Novo Mundo		Saberes dos povos africanos e précolombianos expressos na cultura material e imaterial.
	(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.
	(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. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa. A resistência indígena em Mato Grosso no processo de expansão territorial da América portuguesa.
	(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.	
	(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).	
Lógicas comerciais e mercantis da 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. As formas de organização das sociedades ameríndias.
	(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de	



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



564

	comércio de escravizados em suas diferentes fases,	
	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.
Os processos de independência 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. Independências na América espanhola.
	(EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.	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.	Os caminhos até a independência do Brasil.
	(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.	A independência do Brasil e sua influência em Mato Grosso, seus desdobramentos e impactos para a cultura local.
	(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.	
	(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	



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



565

	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.
O Brasil no século XIX	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. (EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado. (EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império. (EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito. (EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. (EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao 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. (EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.	Brasil: Primeiro Reinado. O Período Regencial e as contestações ao poder central. O Brasil do Segundo Reinado: política e economia. A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado. Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai. A questão da terra em Mato Grosso. O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial. Políticas de extermínio do indígena durante o Império. A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil. Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.
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



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



566

		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. Presença de remanescente quilombola em Barra do Bugres.
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 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
	(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.	disputas do mundo contemporâneo. A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos. O coronelismo em Mato Grosso.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



567

	(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.
	(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afrobrasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
	(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.
	(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 vítimas do



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	(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.	holocausto. 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.	
	(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. 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.
	(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.	
	(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões 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.	
	(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.	
	(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.	
	(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.	
	(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da	
		O processo de redemocratização. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.). A História recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



569

	cidadania e dos valores democráticos. (EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989. (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. (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.	atuais. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. A questão da violência contra populações marginalizadas. O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização. Mato Grosso no contexto da globalização: a questão da violência contra populações marginalizadas.
A história recente	(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 inserção no debate local, regional, nacional e internacional.
	(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.	
	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.	



5.1.5. 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 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.

5.2. COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA

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 e 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 patriota nos 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 Ida, “Compêndio de Geografia Elementar”. 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.

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, abarcando 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 brasileiras; Nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OCs) de 2012; Lei Estadual N° 5.573, de 06 de fevereiro de 1990, na Resolução Normativa N° 002/2015-CEE-MT Artigo 8° (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 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 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, consequentemente, 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, consequentemente, 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 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 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 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.

5.2.1. 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 Carneiro⁷⁰, 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 históricosociais das diversas organizações espaciais identificadas.

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

⁷⁰ CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Importância educacional da geografia, Educ. rev. n.º 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.



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.

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 expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem. (BRASIL, 2017, p. 359).

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.

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).⁷¹

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 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.

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.

⁷¹ Orientações Curriculares da Educação Básica Mato Grosso. Cadernos de Orientações Curriculares Ciências Humanas, página 41. ISBN 978-85-88421-79-0



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 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.

5.2.2. 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.

5.2.3. 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:

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 geoprocessamento, ferramentas tecnológicas, 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.

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.

5.2.4. 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 da cobertura vegetal.	Relações entre os componentes físico-naturais. Dinâmicas da Natureza no território Mato-grossense.
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	Transformação das paisagens



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



583

	transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.	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. (EF06GE07.2 BB) Conhecer o processo de uso e ocupação do território de Barra do Bugres 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. Natureza e sociedade, a formação do espaço geográfico de Barra do Bugres.
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.
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 ciclo hidrológico. Meio ambiente, o uso e ocupação do território Matogrossense. Meio Ambiente, uso e ocupação do território barrabugrense
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físicos 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 ciclo hidrológico. 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	Biodiversidade e ciclo hidrológico. Sustentabilidade dos



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



584

	urbanos.	recursos hídricos no território MatoGrossense.
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. Ações antrópicas e dinâmica climática em Barra do Bugres.

7º ANO		
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. Formação social e territorial de Barra do Bugres.
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.
Mundo do trabalho	(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de	Desigualdade social e o



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



585

	transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.	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 físicos 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 Matogrossense.
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 Matogrossense.

8º ANO		
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. Distribuição da população e deslocamentos populacionais em Barra do Bugres.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



586

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.
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.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



587

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.
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. As transformações do espaço geográfico de Barra do Bugres.
Mundo do trabalho	(EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aqüífero 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.
		Identidades 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.	Identidades 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.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



588

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 sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina. As transformações nas 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 matogrossense. As transformações do espaço geográfico barra bugrense.
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.
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	Intercâmbios históricos e



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



589

	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.	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. Barra do Bugres, 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.
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 termoeleétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania.

5.2.5. 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-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.

5.3. 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 de definir competências, objetos de aprendizagem e habilidades que assegurem a garantia de conhecimentos essenciais para a formação integral do estudante.

5.3.1. 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.

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 N° 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 N° 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 pesquisa 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.

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 8.069/199016), 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), 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 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, 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 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.

5.3.2. 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.

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 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:

- 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 ser e 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.

5.3.3. 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, 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.

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.

5.3.4. 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.

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 de disciplinas”. 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 a lógica 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 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.

5.3.5. 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 o nós. 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 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		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CRENÇAS RELIGIOSAS E	(EF06ER01) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos.	
FILOSOFIAS DE VIDA	(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.	Ensinamentos 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	



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

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.	
(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.	Símbolos, ritos e mitos 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	
(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		
UNIDADES 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.	
CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE	(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



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



604

VIDA	(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.	

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	Vida e morte



	fundantes.	
	(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.	

5.3.6. Avaliação para as Aprendizagens

A avaliação em Ensino Religioso deve fazer parte de todo o processo de 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 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.



REFERÊNCIAS

(org). **Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino.** São Paulo: EDUC, 1988. P.53-60.

_____, MOURA, E. **Multiletramentos na escola** [Orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. (1979). **Estética da Criação Verbal.** 4ª ed. São Paulo: Martins Pontes, 2003.

_____. **A Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do processo de Alfabetização.** Unidade 3, Ano 2, Brasília, 2012.

_____. **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.

_____. **A reinvenção da Alfabetização.** *Revista Presença Pedagógica* v. 9 n. 52 jul/ago.2003.

_____. **A Teoria dos Gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva para o ensino de compreensão e produção de textos na escola.** In: Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas. Campinas: Pontes Editora, 2001. p. 163-185.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Atividades Epilinguísticas no ensino de língua materna.** Disponível em: <http://blogdogeraldi.com.br/atividades-epilinguisticas-no-ensino-de-lingua-materna/>. Acesso em: Março, 2018.

_____. Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies: changing knowledge and classroom learning.** 2. ed. Buckingham: Open University Press, 2003.

_____. Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies: Everyday practices and classroom learning.** 2. ed. Glasglow: McGraw-Hill/Open University Press, 2006.

_____. Colin; KNOBEL, Michele. **Sampling "the New" in New Literacies.** In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (Eds.). *A New Literacies Sampler.* New York: Peter Lang, 2007. v. 29.



_____. **Consciência Fonológica.** Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. UFPO, 2013.

_____. **Cross-cultural approaches to literacy.** Cambridge: CUP, 1993.

_____. **Cultura digital e apropriação docente: apontamentos para uma educação 2.0.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-304, 2010.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **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.

_____. **Leitura: Ensino e Pesquisa.** Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2004.

_____. **Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades.** In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, São Paulo, 2006.

_____. **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.

_____. **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.

_____. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 49.2, p.455-479, 2010.

_____. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009



_____. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social.** 12 ed. São Paulo, Editora Ática, 1994.

_____. **Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies.** In: M. MARTIN-JONES e K. JONES (Ed.). Multilingual literacies: reading and writing different worlds. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

_____. Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 ed. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998.

_____. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017

_____. **Multiletramentos: práticas de leitura e escrita na contemporaneidade,** 2010. Disponível em: < <http://public.me.com/rrojo> >. Acesso em: Abril -2018.

_____. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 4 ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 1996.

_____. **Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas:** Educação Básica/Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

_____. **Orientações curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica.** Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010.

_____. **Orientativo pedagógico.** Cuiabá-MT: SEDUC, 2016. Disponível em: <www.seduc.mt.gov.br>

_____. **Orientativo pedagógico.** Cuiabá-MT: SEDUC, 2018. Disponível em: <www.seduc.mt.gov.br>

_____. 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.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

_____. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.** London and New York: Longman, 1995.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2003.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2000.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Orientações Curriculares.** Cuiabá-MT: SEDUC, 2012. Disponível em: <www.seduc.mt.gov.br>

_____. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: 2013.

_____. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: 2009.

_____. 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.

_____, 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: <https://drive.google.com/file/d/0B0W7JKEkeDaSYzFHS3JNZzhFZEU/edit?usp=sharing>. Acesso em 05.07.2018.

_____, 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.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 42 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. 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.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender: a sentir, ser e fazer*. Cuiabá. Seduc. 2001.

_____. (org). *Geografia e Ensino: textos críticos*. Campinas: Papirus. 1989. p. 161-179.

_____. A propósito do ensino de Geografia em questão o nacionalismo patriótico. São Paulo: USP. 1988. (Dissertação Mestrado).

_____. *Avaliação desmistificada*. Tradução de Patricia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Avaliar é medir?* Rio Tinto/Portugal: Edições Asa, 1993.

_____. *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=79611anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21.09.2018.



_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

_____. *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

_____. 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

_____. *Constituição* (1988). Brasília, DF, 2002.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18 ed. rev. ampl. São Paulo, 1998.

_____. *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.

_____. 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.

_____. Da ideologia do ensino da Geografia de 1º e 2º graus. Orientação. São Paulo. N. 1992a.

_____. *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.

_____. Geografia Crítica e Ensino. Orientação. São Paulo. N.6. p.53-58.1985.

_____. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC, 2007.

_____. *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.



_____. *Lei nº 10.172*. Plano nacional de educação. 2001.

_____. *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.

_____. *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.

_____. MEC/INPE – *Revista: Panorama da Educação do Campo* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. Metodologia do Ensino de Geografia. Caderno de Geografia. Belo Horizonte. Vol.2. N.3. jul. 1992b.

_____. 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. *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.

_____. 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.

_____. 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.



_____. 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/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16499&Itemid=. Acesso em 15.09.2018.

_____. 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.

_____. 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** /– Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

_____. 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.

_____. O método e a Práxis (notas polêmicas sobre Geografia Tradicional e Geografia Crítica) Terra Livre. São Paulo. n.2. p.59-90. 1987.

_____. **Orientações Curriculares: área de linguagens - Educação Básica**. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2010.

_____. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

_____. *Orientações Curriculares: diversidades educacionais*. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2012. 308p.

_____. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: SECAD, 2006.

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

_____. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. MEC, 2002.



_____. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários á Prática Educativa. 25ª Ed. Paz e Terra (1996).

_____. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para*

_____. Política e Educação. 3º Ed.. São Paulo, Cortez, 1997.

_____. **Psicología educativa:** un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas, 1976. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view.

_____. *Resolução CEE-MT n. 001/2012*, que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.

_____. *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.

_____. **Resolução N. 262/02-CEE/MT.** CUIABÁ, 2002.

_____. 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

_____. 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%Aancia%20de%20Diversidades/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental/Prea/Livro_04.pdf> Acesso em 05.07.2018.

_____. 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.



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

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 9. Ed. 2012. Disponível _____ em
<http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf>. Acesso em 05.07.2108.

_____. *Resolução Normativa Nº 002/2015-CEE/MT*, Cuiabá, 2015.

_____. (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.

_____. **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.

_____. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B.

_____. *Constituição Estadual. Promulgada em 05 de outubro de 1989*. Governo do estado de Mato Grosso. IOMAT. Cia Editora e impressora Mato-Grossense.

_____. **Constituição Federal** de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. 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/19601969/decreto-64058-3-fevereiro-1969-405579-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

_____. **Digital literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2008.

_____. 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-5540-28novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: em: 25 de maio de 2018.



_____. 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.

_____. Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF.

_____. 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.

_____. *Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.* Cuiabá, MT:SEDUC/MT. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Educação Física. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Resolução N. 262/02-CEE/MT,* Cuiabá, 2002.

_____. *Resolução Normativa Nº 002/2016-CEE/MT,* Cuiabá, 2016.

_____. Sampling “the new” in new literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler.** New York: Peter Lang, 2007, p.1-24.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 4ª ed. Ijuí-RS: EdUnijuí, 2001.

_____. *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.

_____, 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.

_____. *A Ciência é masculina? É, sim senhora!* 7ª ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.



_____. Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação. 7ª. ed. - Ijuí: Ed. Unijuí. 2016.

_____. Das disciplinas à indisciplina. 1ª. ed. - Curitiba: Appris, 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. 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-1971-357752publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar.** Versão homologada. Brasília: MEC, 2017.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____, I. C. A.(Org.). **O Que é interdisciplinaridade?** . São Paulo:Cortez, 2008. p. 21, 53.

_____, 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.

_____ **O que é virtual?** São Paulo: 34, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

_____, D. Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **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-manuelmoran/>>. Acesso em: 12 de abril 2018.

_____. Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed,2000.

_____. **Os desafios da escrita.** São Paulo: UNESP, 2002.



_____ *Parecer 16/2012 da CEB/CNE – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília, DF. 2012.

AGAR, M. **Language Shock: Understanding the culture of conversation**. USA. Harper Paperback. 1993.

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.

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.

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.

ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.) Cartografia escolar. São Paulo: Contexto, 2007.

AMARAL, A. L (orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas/SP: Papyrus, 2002.

ANDRADE, M.C.P.; PICCININI, C.L. *α*: 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.

ANDRADE, Manoel C. de. Geografia: Ciência da Sociedade. Uma introdução à análise do Pensamento Geográfico. 2a edição. São Paulo: Atlas. 1992.

ANDRADE, S. Ensino-Aprendizagem de matemática via resolução, exploração, codificação e descodificação de problemas. Rio Claro, 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista.

ANDRADE, S. **Ensino-Aprendizagem de matemática via resolução, exploração, codificação e descodificação de problemas**. Rio Claro, 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista.



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.

ANTUNES, M. I. C. M. *Muito além da gramática: por um ensino de gramática sem pedra no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

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.

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.

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.

AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e Educação Física escolar**. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

BAKHTIN, M. M. (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In.: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 277-326.

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.

BANDEIRA, Francisco de Assis. Pedagogia Etnomatemática: ações e reflexões em matemática do ensino fundamental. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

BANDEIRA, Francisco de Assis. Pedagogia **Etnomatemática**: ações e reflexões em matemática do ensino fundamental. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

BARBOSA, A. M. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

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, Derly. A competência do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento. In.: FAZENDA, Ivani. **O Que é interdisciplinaridade?** / Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

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.

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, 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.

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 Lingüística 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.

BARROWS HS, Tamblym RM. *Problem-based learning: an approach to medical education*. New York: Springer Publishing Company; 1980.

BARTHES, R. **Escritores e escreventes**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

BASSANEZI, R.C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**. São Paulo: Contexto, 2002.

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.abemeducacaomusical.org.br>>. Acesso em: 04/mai/2018. Tarde.

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.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

BERTRAND, G. Paisagem e geografia física global: um esboço metodológico. Revista IGEOG/USP, São Paulo: USP, n. 13, 1971. Caderno de ciências da terra.

BERUTTI, Flavio; MARQUES, Adhemar. *Ensinar e Aprender História* – Belo Horizonte, 2009.

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.

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.

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem Matemática no ensino**. São Paulo: Editora Contexto,



2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

BLOOM, B.S. HASTINGS, J. MADDAUS, 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.

BRACHT, V. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: EdUnijuí, 1999.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP Nº 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, 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, 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

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.

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 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, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. (1961) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961**, de 20 de dezembro de 1961.

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

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/decretolei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

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.

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.

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dez-site.pdf>> Acesso em: 19 de abr. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Versão homologada. Brasília: MEC, 2017. Acesso em: 13 abril 2018.

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.



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.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAY, Sylvio. Ideologia e Ensino da Geografia. Geografia. Rio Claro. Vol. 10. N.19.p.206208. abr.1985.

Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium. Ituiutaba, v. 4, Special Issue 1, p. 294, 2013.

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.

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].

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>.

CALLAI, H. C. A. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o Ensino? Terra Livre 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.

CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

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

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%A9ngua%20Inglesa%20na%20sala%20de%20aula%20%28livro%20digital%29.pdf>. Acesso em: 22/05/2018.

CANDAU, V. M. Rumo À Uma Nova Didática. 8º Edição. Ed.: Vozes, 1988.

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.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **A Didática em questão** - Carlos Alberto Gomes dos Santos, Cipriano Carlos Luckesi. Margot Berto-luci Ott, Menga'Lüdke, Newton Cesar Balzan. Oswaldo Alonso Rays, Vera Maria Candau. Zaia Brandão - Petrópolis. Vozes, 1984, 114 p.

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.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papirus, 2001.

CARDINET, J. Avaliação formativa num ensino diferenciado. In: ALL, L.; CARDINET, J. ; PERRENOUD, P. *A avaliação formativa num ensino diferenciado.* Coimbra/Portugal: Almedina, 1986.

CARNEIRO, R. As TIC e os novos paradigmas educativos: a transformação da escola em uma sociedade que se transforma. In: ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS 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.

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.

CASTELLAR, S. Org. *Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: contexto, 2005.

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.

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. *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>

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de geografia na escola*. Papirus, 2012.- (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

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>

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.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.



CHASSOT, A. I. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 6. Ed. Unijuí: Editora Unijuí, 2014. 368 p.

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: 18 de maio 2018.

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.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social**. **Revista Brasileira de Educação**. N. 21, p. 89-100, 2003.

CHASSOT, Attico. **A ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 2014.

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 em <http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>. Acesso em 07.05.2018.

CLAVAL, P. **A geografia cultural**. Florianópolis: UFSC, 1999.

COELHO, L.; PISONI, S. **Vygotsky: sua teoria e influência na educação**. **Revista modelos – FACOS/CNEC Osório**. Ano 2. Vol. 2 – Nº 2. Agosto, 2012.

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.

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



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.

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.

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/carlacoscarelli/publicacoes/PrespedMM.pdf>> Acesso em: 17/07/2013.

COSCARELLI, C.V; RIBEIRO, A. E. (Orgs). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2.ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

COSGROVE, D. E. Social formation and symbolic landscape. Madison: the University of Winsconsin Press, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

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.

COUTO, Brígida. O professor articulador e o atendimento dos alunos em situação de dificuldade de aprendizagem matemática em escolas Estaduais de Cuiabá - MT. Cuiabá, MT: Brígida Couto, 2016. Dissertação de mestrado.

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.

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.



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.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas/SP: Papirus, 1989. (Coleção magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

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. **Etnomatemática: Elo Entre as Tradições e a Modernidade**. Coleção tendências em Educação Matemática. (4ª ed.). Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

D'AMBROSIO, U. (2011). **Etnomatemática: Elo Entre as Tradições e a Modernidade**. Coleção tendências em Educação Matemática. (4ª ed.). Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

DAMIS, O. T. **Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise**. In: VEIGA, I. P. A.

DANIELS, Harry. Vygotsky e a Pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DANTE, Luiz Roberto. Didática da Resolução de Problemas de Matemática. São Paulo: Ática, 1991.

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.

DANYLUK, Ocsana Sônia. **Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil**. 5. ed. – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

DARSIE, M. M. P.; ALMEIDA, L. I. M. V. *Repensando Concepções e as Práticas Avaliativas*. Revista Educação e Linguagem, V.1, p.121-30, 2006.



DARSIE. M. M. P. Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e Aprendizagem. **UNiCiências**, Cuiabá, UNIC, V.3, p.8-21.1999.

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.

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.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez. p. 89-102, 1985.

DERKOSK, João Luiz, *Agricultura Familiar: Planejamento, Organização e Sistemas Sustentáveis de Produção*. Et. Al. Cuiabá- MT COMFOR/UFMT, 2014.

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.

DEWEY, John: **Arte como Experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

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.

DUARTE JR. J.F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

DUARTE, E.; MOLLAR, T. H.; ALVES, M. L. T. **Educação Física escolar**: atividades inclusivas. São Paulo: Phorte, 2013.

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.



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.

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.

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.

ENSINO das Artes. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/ensino-das-artesquais-as-contribuicoes-no-processo-da-formacao-do-sujeito-humano/110567#ixzz5GrHE1kK h>>. Acesso em: 02/mai/2018. Tarde.

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.

ESPÍRITO SANTO, Ruy C. Uma experiência interdisciplinar. In.: FAZENDA, Ivani. **O Que é interdisciplinaridade?** / Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

ESTEBAN, M. T. (Org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, V.; SALLES, F. **Currículo na educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta pedagógica**. 2 ed. – São Paulo: Ática, 2012.

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.

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, I. C. A.(Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.(Coleção Práxis)



FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008, 01, 199 p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008, 01, 199 p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia*. Loyola, São Paulo, 1979.

FAZENDA, Ivani. **O Que é interdisciplinaridade?** / Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

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

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.

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

FERREIRO, Emília e Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 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.

FLEITH, D. S. *Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação*. Cadernos de Psicologia, 5, 37-50, 1999.

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.

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.

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.

FONSECA, Selva Guimaraes -Caminhos da História Ensinada. São Paulo: Papirus, 1993.

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>.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. Campinas-SP: Scipione, 1992.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em ter artigos que complementam**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1989.

FREIRE, P. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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.

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.

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).

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia do 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.

GARCEZ, P. M. Educação lingüística como conceito para a formação de profissionais de

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.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

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.

GIROTTTO, 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. 7186. ISSN 2236-3904. <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/144/149>. Acesso em: 13 de abril de 2018.



GIUSTA, Agneta. S.. *Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 1, p. 25-31, 1985.

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.

GOMBRICH, E.H. **A História da Arte**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2001.

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

GOMES, Suzana dos Santos. **A Avaliação no Ensino Religioso Escolar: Perspectiva Processual**. Revista

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**. Maringá: EdUEM, 2014.

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.

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.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Vol. 2. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

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.

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.

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

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, 1997. v. 22, nº 2, p. 15-46.

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.

HAVELOCK, E. **Orality and literacy: An overview**. *Language and Communication*, 9: 87- 98, 1989.

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.

HERREID, Clyde Freeman. *J. Coll. Sci. Teach.* 1997, 27, 92.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos didáticos sobre o ensino da Educação Física**. 3ª ed. Ijuí-RS: EdUnijuí, 2005.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 14 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 10.

HOFFMANN, Jussara. **Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**; trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.



IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Disponíveis em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/comentarios.pdf>>. Acesso em 05.07.2018.

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

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.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Edgar Pereira Coelho (Org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago; 1976. p. 72-75.

JENKIS, J. **English as a Lingua Franca**: attitude and identity. Oxford: Oxford University Press, 2007.

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.

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.



JORDÃO, C. M. ILA – IFL – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

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.

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.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. Cambridge/UK: Cambridge University Press, 2012.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

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.

KLEIMAN, Ângela B. (org.) **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KLEIN, A. M. *O Uso da Aprendizagem Baseada em Problemas e a Atuação Docente*.

KLUBER, T.E, BURAK, D. Concepções de Modelagem Matemática: contribuições teóricas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.10, 2008.

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.

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.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.



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.

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.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3ª ed. Ijuí-RS: EdUnijuí, 2004.

LACOSTE, Yves. A Geografia: Isso serve em primeiro lugar para fazer a Guerra. 3ª edição. Campinas: Papirus. 1993. 263p.

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.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. *Sociologia geral*. São Paulo: Atlas, 1999.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **A new literacies reader: educational perspectives (new literacies and digital epistemologies)**. New York: Peter Lang, 2013.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 25. reimp. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LEITE, C.; FERNANDES, P. *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, 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.

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.

LEMKE, J. **Multimídea Literacy Demands of the Scientific Curriculum**. Linguistics and Education 10 (3): 247-271, 2000.



LESANN, Janine. Geografia no ensino fundamental I. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. *Políticas educativas: a aplicação na prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas Educativas: a aplicação na prática**. Tradução de Stephania Matousek, Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

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.

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.

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

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.

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



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.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na Educação**. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LOBATO, Ana de Oliveira. Depoimento Oral. Coletado em: 25 de Maio de 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias De Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUCCI, Marcos A. A Proposta de Vygotsky: A Psicologia Sócio Histórica. **Professorado Granada**, v. 10, p. 01-10, 2006.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Revista da Ande*, São Paulo, n.10, p.47-51, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

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.

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.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem dos Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MAINARDES, Jefferson. Ciclos de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MANGANA, G. A; CHIZENGA, A. P. *A Filosofia Africana e o projeto Identitário*: Perspectivas e desafios da educação no contexto da Globalização.

MARCUSCHI, L. A. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade” In.: DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, Marcos L. História Regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010.

MATO GROSSO, Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. **Resolução Nº 150/99-CEE/MT**. Cuiabá, 1999.

MATO GROSSO, Secretaria Estadual de Educação. **Orientações Curriculares**: área de Linguagens. Cuiabá: SEDUC, 2012.

MATO GROSSO, Seduc. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, 2009.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 002/2015. Mato Grosso, 2015.

MATO GROSSO. *Lei Complementar 049/1998*, MT. Cuiabá, 1998.



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.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas: Educação Básica/Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.** Cuiabá: Defanti, 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.

MATO GROSSO. **Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais/** Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

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.

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.

MELO NETO, J. C. de. Tecendo a manhã. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html>, acesso em maio de 2018.

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

MELO, José Pereira de. **Desenvolvimento da consciência corporal:** uma experiência da educação física na idade pré-escolar. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

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.

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.8587. 1985.

MIRANDA, R. M. R.; CURY, V. E. Dançar o adolescer: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua em uma escola. **Paidéia**, v. 20, n. 47, p. 391-400, 2010.



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.

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.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

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

MORAN, José M. **Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado de comunicação pessoal, social e tecnológica**. São Paulo: Paulinas, 1998.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Acessado em 25/09/2018, disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf

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.

MOREIRA, C. **Letramento Digital: do conceito à prática**. In: Anais do SIELP. Uberlândia, 2012. p.1-15.

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

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.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cad.Pesqui.** São Paulo, v.41, n.142, Apr. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 abril. 2018.

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.

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.

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.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. Principles and Standards for School Mathematics. Reston: NCTM, 2000. 402p.

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. 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.

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.gpef.fe.usp.br/teses/EF_culturas_volume_2.pdf>. Acesso em 14 mai. 2018.

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.

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.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OECD (2013), PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy, OECD Publishing.

OECD, **PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy**, OECD Publishing, 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. (org). Para Onde Vai o Ensino de Geografia? São Paulo, Editora Contexto. 2003, p. 141-143.

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.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura Prazer - Interação participativa da criança com a Literatura Infantil na escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.

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

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.

OLIVEIRA, R. **Pelos Jardins Boboli. Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.



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

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. 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

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.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: Encontros e encantamentos na educação infantil. Campinas, Papirus, 2000.

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.

PAGANELLI, T. I. Para construção do espaço geográfico na criança. Terra Livre, São Paulo, v. 1, 1986.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B. de; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular.** Londrina: EdUEL, 2008.

PANOFISKY, Erwin. **O significado nas artes visuais.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. (Col. Debates).

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.



PARANÁ. **Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa** / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. - Curitiba: SEED/PR., 2013. – 309 p.

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

PAVÃO, C. A. Ensinar Ciência Fazendo Ciências. In: Pavão C. A.; Freitas D. (Org.). **Quanta Ciência há no Ensino de Ciências**. São Carlos: EduFSCar, 2008.

PAZINATO, Maurícus 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.

PEIRCE, C. S. **Semiótica e Filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1976.

PEÑA, Maria de los D. Interdisciplinaridade: questão de atitude. In.: FAZENDA, Ivani. **O Que é interdisciplinaridade?** / Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

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.

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental**. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Pernambuco, 2015.

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.

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

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens** – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESTANA, André. *Gestão e Educação: uma empresa chamada escola*. Petrópolis: Catedral das Letras, 2003. 96p



PIAGET, J. A construção do real na criança. Rio de Janeiro; Zahar, 1960.

PINTO, A. V. *Sete lições de Educação de Adultos*. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez 2008.

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.

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.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**: um enfoque do método matemático. Tradução e adaptação: Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1994.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. IN: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). Novos caminhos da Geografia. São Paulo: Contexto, 2007, p.72.

POUND, E. **ABC da Literatura**, 11. ed. Ed. Cultrix, São Paulo: 2006.

PRATI, Laíssa Eschiletti; EIZIRIK, Marisa Faermann. **Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental**. Estudos de Psicologia I Campinas I 23(3) I 289-298 I 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.

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. **Portal Brasileiro de Análise Transacional**. Disponível em www.josesilveira.com. Acesso em 18/07/2017.

RAFFESTIN, C. Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993.

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



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.

RIBEIRO, L. R de C. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) na Educação em 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, 151 p.

RICHARDS, J. C. **Communicative Language Teaching Today**. United States of America: Cambridge University Press, 2006.

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.

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.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. *Notas sobre a construção de casos para ensino*. Rev. adm. contemp., 11, p. 213-234, 2007.

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.

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.

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.

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.

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.

SACAVINO, Suzana & CANDAU, Vera Maria. *Educação em Direitos Humanos: Temas, questões e propostas* Petrópolis (RJ), DP et Alli Editora, 2008.

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: Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J.G. La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata, 1997.

SANS, P. T. C. **Pedagogia do desenho infantil**. São Paulo: Átomo, 2001.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

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.

SANTOS, Milton. Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1991.

São Paulo: Cortez, 1994.



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](http://agbpp.dominiotemporario.com)> Acesso em 13.09.2018.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. / 8. ed. revisada e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. *As concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira*. Disponível em http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/nicolegm/materiais/Saviani_Concepcoes_Pedagogicas.pdf Acesso em 05/06/2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHÉRER, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças tradução Guilherme de Freitas Teixeira – Belo Horizonte: Autentica, 2009.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar história*. - São Paulo: Scipione, 2004.

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

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).

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).

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.

SEMANA de 22. Disponível em: <<https://www.suapesquisa.com/artesliteratura/semana22/>>. Acesso em: 02/mai/2018. Tarde.



SEMANA de Arte Moderna. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/semana-dearte-moderna/>>. Acesso em: 02/mai/2018. Tarde.

SEMENTZATO, 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.

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.

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

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.

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.

SILVA, M.G.L.; NEVES, L. S. **Instrumentação para o ensino de química I**. Natal: EDUFERN, 2006.

SILVA, Marco Antônio. Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática. - Belo Horizonte: Rona, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. REIMP – Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

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.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. História do Mato Grosso: Da ancestralidade – Cuiabá: Entrelinhas, 2002.



SOARES, et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 1ª reimpr. da 2ª ed. de 2009. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, nº 25, Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos**. Revista Pátio. Ano VIII, n. 29, fev. /abr. 2004.

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.

SOLÉ, Isabel; BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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.

SOUSA, Sandra M. Z. L. O significado da Avaliação da Aprendizagem na Organização do Ensino em Ciclos. **Pro-posições** – Vol. 9 Nº 3 (27) novembro de 1998.

SOUZA, C. P. Avaliação escolar: limites e possibilidade. **Série Ideias**, São Paulo, n. 22, p.8990, 2001.

SPRICIGO, Cinthia Bittencourt, 2014. Disponível em [://www.pucpr.br/wpcontent/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf](http://www.pucpr.br/wpcontent/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf) Tardif, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

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.

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 Université de Laval, 1999.

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.revistaea.org/pf.php?idartigo=1801>. Acesso em 05.06.2018.

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.

TOLEDO, Maria Aparecida. Um estudo de um modelo para solução de problemas matemáticos. Disponível em: <<http://issonaoeproblemaseu.blogspot.com.br/2010/08/umestudo-de-um-modelo-para-solucao-de.html>>. Acesso em: 19 de abr. de 2018.

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-](http://issonaoeproblemaseu.blogspot.com.br/2010/08/um-estudo-de-um-modelo-para-)>.

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 de 2010. Disponível em <<http://www.seer.furg.br/remea/article/viewFile/3396/2054>>. Acesso em 05.06.2018.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.



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.

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.

UNESCO-IBE. Glossário de terminologia curricular. Brasília, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223059por.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças**. São Paulo: Libertad, 1998. p. 79.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Currículo: a atividade humana como princípio educativo. 4ª ed. - São Paulo: Libertad, 2013.

VASCONCELOS, S. **Avaliação: Concepção Dialética ética libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad. 1994 .

VESENTINI, J.W. Ensino de Geografia e Luta de Classes. Orientação. São Paulo. N.5.p.3336.out. 1984.

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.

VICKERY, Anita. et al. *Aprendizagem Ativa: nos anos iniciais do ensino fundamental*. Porto Alegre: Penso, 2016. 252 p.

VIEIRA, Cleber Santos. História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental (org.). Recife: Pipa Comunicação, 2013.

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.



VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

VILARINHO NETO, Cornélio Silvano. *A metropolização regional, formação e consolidação de rede urbana do Estado de Mato Grosso.* Cuiabá-MT: Ed. EdUFMT, 2009.

VILLAS-BOAS, B. M. F. **Planejamento da avaliação escolar.** Proposições, Campinas, v. 9, n.3(27), p.19-27, nov. 1998.

VILLELA, Fábio C. B. & ARCHANGELO. Ana. *Fundamentos da escola significativa.* São Paulo: Editora Loyola, 2013.

VLACH, Vânia R. F. Ensino de geografia no início do século XXI: desafios e perspectivas. Instituto de Geografia, UFU- Uberlândia, BRASIL.

VOLP, C. M. A dança de salão como um dos conteúdos de dança na escola. **Motriz**, v. 16, n. 1, p. 215-220, 2010.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988. 228p.

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.

ZABALLA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALLA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAMPRONHA, M. de L. S. **Da música**, seus usos e recursos. São Paulo: UNESP, 2002 SITES:



ZILBERMAN, R. **O papel da literatura na escola.** Via Atlântica, nº 14, Dez/2008.

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

BLOCO	1º ANO HABILIDADES	2º ANO HABILIDADES	3º ANO HABILIDADES	4º ANO HABILIDADES	5º ANO HABILIDADES
NÚMEROS					
	(EF01MA			(EF04MA01)	



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



660

1	01) (EF01MA02) (EF01MA03) (EF01MA04) (EF01MA05)	(EF02MA01) (EF02MA02) (EF02MA03)	(EF03MA01)		(EF05MA01)
2	(EF01MA06) (EF01MA07) (EF01MA08)	(EF02MA04) (EF02MA05) (EF02MA06) (EF02MA07) (EF02MA08)	(EF03MA02) (EF03MA03) (EF03MA04) (EF03MA05) (EF03MA06) (EF03MA07) (EF03MA08) (EF03MA09)	(EF04MA02) (EF04MA03) (EF04MA04) (EF04MA05) (EF04MA06) (EF04MA07) (EF04MA08) (EF04MA09) (EF04MA10)	(EF05MA07) (EF05MA08) (EF05MA09) (EF05MA02) (EF05MA03) (EF05MA04) (EF05MA05) (EF05MA06)
ÁLGEBRA					
1	(EF01MA09) (EF01MA10)	(EF02MA09) (EF02MA10) (EF02MA11)	(EF03MA10)	(EF04MA11) (EF04MA12)	
2			(EF03MA11)	(EF04MA13)	(EF05MA10) (EF05MA11) (EF05MA12) (EF05MA13)
GEOMETRIA					
1	(EF01MA11) (EF01MA12)	(EF02MA12) (EF02MA12)	(EF03MA12)	(EF04MA16) (EF04MA18)	(EF05MA14) (EF05MA15)
2	(EF01MA13) (EF01MA14)	(EF02MA14) (EF02MA15)	(EF03MA13) (EF03MA14) (EF03MA15) (EF03MA16)	(EF04MA17) (EF04MA19)	(EF05MA16) (EF05MA17) (EF05MA18)
GRANDEZAS E MEDIDAS					
1	(EF01MA15) (EF01MA16) (EF01MA17) (EF01MA18)	(EF02MA16) (EF02MA17) (EF02MA18) (EF02MA19)	(EF03MA17) (EF03MA18) (EF03MA19) (EF03MA20) (EF03MA21) (EF03MA22) (EF03MA23)	(EF04MA20) (EF04MA21) (EF04MA22) (EF04MA23) (EF04MA24)	(EF05MA19) (EF05MA20) (EF05MA21)
2	(EF01MA19)	(EF02MA20)	(EF03MA24)	(EF04MA25)	
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA					
1	(EF01MA20)	(EF02MA21)	(EF03MA25)	(EF04MA26)	(EF05MA22) (EF05MA23)
1	(EF01MA21) (EF01MA22)	(EF02MA22) (EF02MA23)	(EF03MA26) (EF03MA27) (EF03MA28)	(EF04MA27) (EF04MA28)	(EF05MA24) (EF05MA25)



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.