

CURRÍCULO DE REFERÊNCIA PARA O TERRITÓRIO MATO-GROSSENSE

CONCEPÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



MATO GROSSO

2018

Ministério da
Educação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO

PREFEITURAS MUNICIPAIS

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO –

UNDIME/MT

UNIÃO DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – UNCME/MT

SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO ENSINO PÚBLICO DE MATO GROSSO

SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DO ENSINO SUPERIOR

MATO GROSSO
2018

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	04
2. CURRÍCULO DE REFERÊNCIA PARA O TERRITÓRIO MATO-GROSSENSE: ARTICULAÇÕES E ALINHAMENTOS	05
2.1 O currículo em Mato Grosso	19
2.2 O Sujeito da Ação Educativa e Sua Relação com o Ambiente Escolar	21
3. PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A AÇÃO DIDÁTICA	25
3.1 Planejamento	25
3.2 Intervenção Pedagógica	29
3.3 Tema Orientador das Práticas Pedagógicas – Dignidade Humana – Uma Questão de Direitos	32
3.4 Desenvolvimento Integral e Competências e Habilidades Socioemocionais	34
3.5 Aprendizagem Ativa	35
3.6 Metodologias Ativas em Consonância com as Tecnologias Digitais para a Promoção de uma Aprendizagem Significativa	37
3.6.1 Atividade Orientadora de Ensino na Perspectiva das Metodologias Ativas	40
3.7 Avaliação para Aprendizagem: Concepções, Funções, Instrumentos/ Estratégias	43
3.7.1 Função Diagnóstica da Avaliação	45
3.7.2 Função Formativa da Avaliação	46
3.7.3 Função Somativa da Avaliação	47
3.7.4 O Uso da Avaliação	48
3.7.5 Avaliação Formativa do Processo de Aprendizagem Ativa no Contexto da Taxonomia de Bloom	53
4. AS DIVERSIDADES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	56
4.1 A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica.....	56
4.2 Questões de Gênero e Diversidade Sexual na Educação Básica	62
4.3 Educação do Campo para Educação Básica no Território Mato-Grossense	67
4.4 Relações Étnico-Raciais na Educação Básica para o Território Mato-Grossense	74
4.5 Educação de Jovens e Adultos	80
4.5.1 EJA e Educação Básica	81
4.5.2 O Sujeito Estudante da EJA	82
4.5.3 Concepções de Ensino no Contexto da EJA	83
4.6 Educação Ambiental na Educação Básica Mato-Grossense	85
4.7 Educação Escolar Quilombola para a Educação Básica no Território Mato-Grossense	91
4.7.1 Organização Curricular da Educação Escolar Quilombola	92
4.7.2 Parte Diversificada	93

4.7.3 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	94
4.8 O Currículo da Educação Escolar Indígena	109
REFERÊNCIAS	117

1. INTRODUÇÃO

As *Concepções para a Educação Básica* apresentadas neste documento respaldam a construção do *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense*. 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 *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense* 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 aos sistemas de ensino que a formação dos profissionais da educação, com programas e projetos bem delineados, é fundamental na implantação e implementação do *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense*, com a finalidade de impactar qualitativamente na aprendizagem dos estudantes.

2. CURRÍCULO DE REFERÊNCIA PARA O TERRITÓRIO MATO-GROSSENSE: ARTICULAÇÃO E ALINHAMENTOS

A elaboração do *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense*, 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, apresenta 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 não é currículo, mas é um documento direcionador e uma referência única para os sistemas de ensino articularem o processo de elaboração dos Currículos de Referências 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 *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense* 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 Currículo de Referência, 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 os sistemas de ensino, 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 *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense* 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 *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense* é composto por quatro cadernos:

- **Primeiro:** Concepções para a Educação Básica: Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense – 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 dos currículos no território brasileiro, 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 no Brasil. 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.

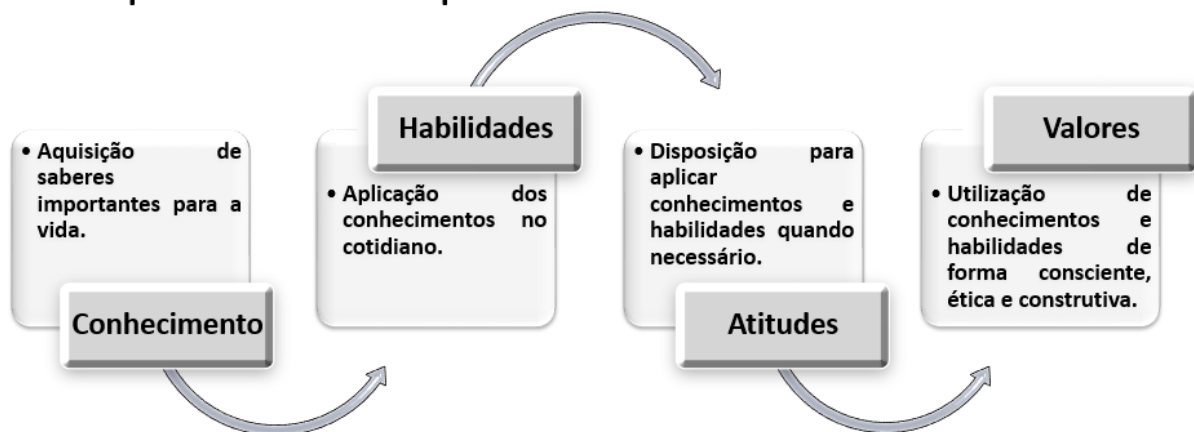


Figura 1 – Mobilização das Competências

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 *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense*, 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.

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

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	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, proposto na BNCC e no *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense* 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 e dos demais projetos educativos no território Mato-Grossense. 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 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 Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense. Fonte: BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, p. 25, 2017.

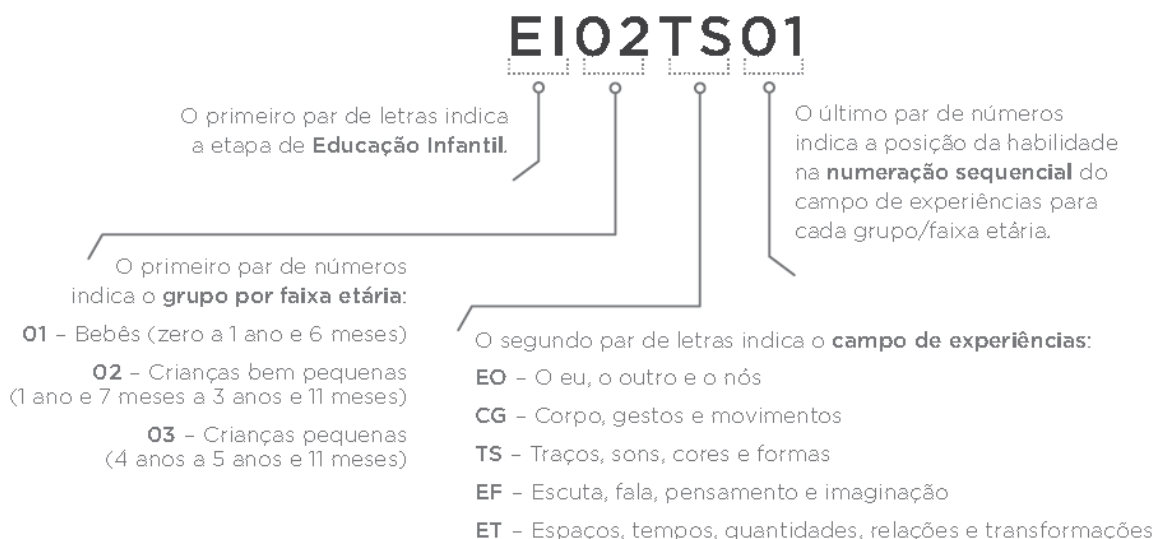
Portanto, na Educação Infantil, o quadro de cada campo de experiências se organiza trazendo detalhados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento considerando a progressão das aprendizagens de acordo com a faixa etária. Em cada linha da coluna, os objetivos são definidos de acordo com o mesmo aspecto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

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.

Figura 4 – Organização dos Campos de Experiências. 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).

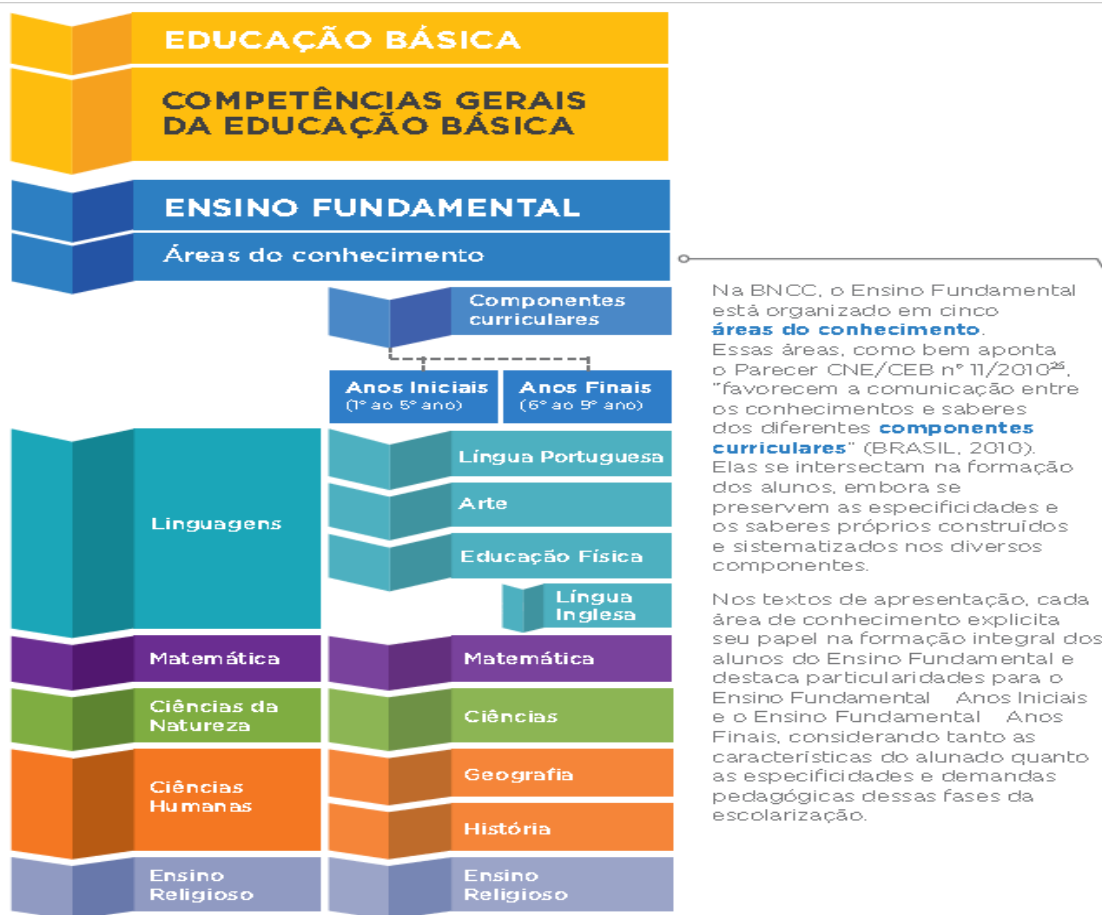


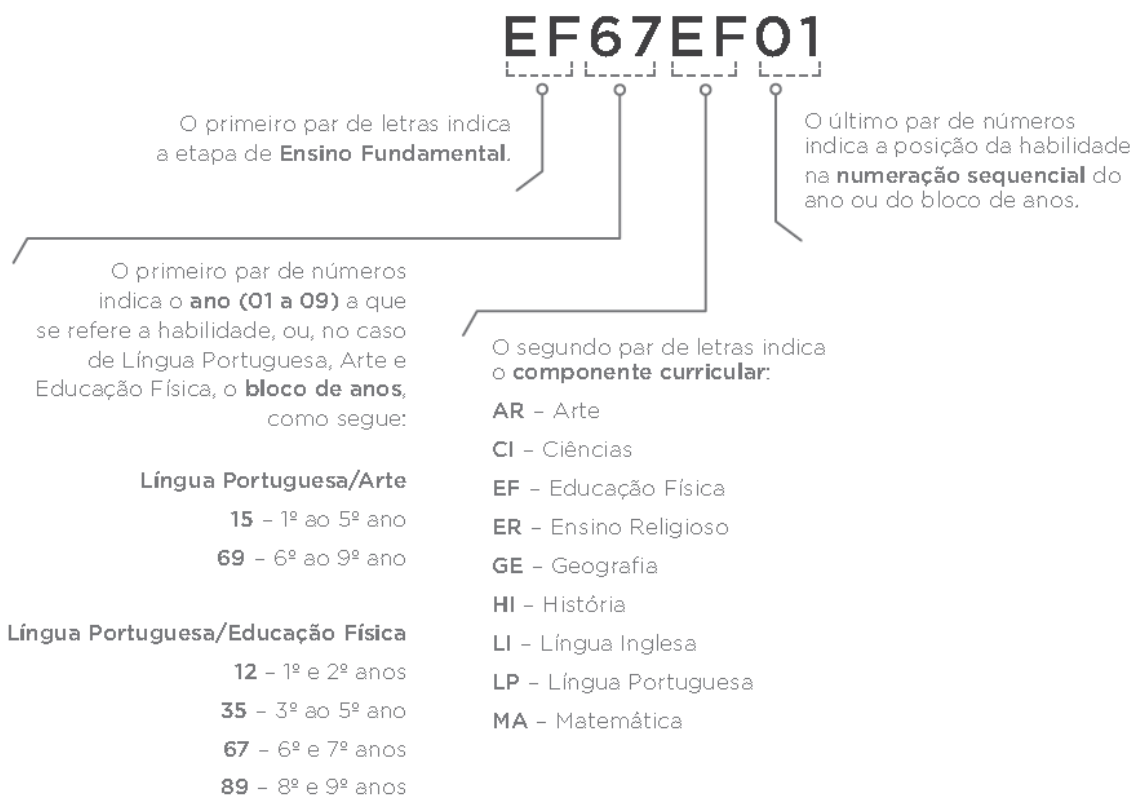
Figura 5 – Apresentação dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Fonte: BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, p. 27, 2017.

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.

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

Tanto a BNCC como o *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense*, 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 *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense* 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 gloriosos¹ (LESSARD E CARPENTIER, 2016).

No que diz respeito às políticas globais de centralização educacional, diferentes autores já pontuaram essa tendência aos países signatários, ou seja, aqueles que assinaram acordos de normatização global para determinadas áreas das políticas públicas de forma a garantir um

¹ Expressão utilizada para representar a tentativa, no contexto do pós-guerra, de construir uma política educacional que pudesse tanto reforçar os ideais humanitários por meio do processo de escolarização quanto projetar uma sociedade idealmente livre do ódio e da barbárie. Esse período representou a esperança, dos países desenvolvidos, da projeção de uma sociedade voltada para o trabalho e para o bem-estar social.

alinhamento das mesmas (PERONI, 2003; GOODSON, 2008; ESPINDULA, LEITE E PEREIRA, 2012).

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

A partir da BNCC, é possível compreender que o MEC assume, enquanto alinhamento com as políticas educativas globais, a perspectiva da educação como um direito inalienável de cada sujeito. Em síntese, 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 currículo de referência 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 duas etapas da

educação básica Educação Infantil e Ensino Fundamental, 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 Mato-Grossenses.

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

Os desafios que chegam para cada unidade escolar a partir da BNCC e desse *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense*, 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 60 e 70, 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 80, 90 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 *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense* apresenta os seguintes princípios norteadores para a ação didática:

3.1 Planejamento

Para alcançar os princípios apresentados por este Currículo de Referência, 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, intrinsecamente 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-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 à experiências alternativas para enfrentar as incertezas, os conflitos e os fracassos, caso ocorram.

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

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

Para além do trabalho colaborativo na instituição, que favoreça um melhor clima escolar, é preciso que esse olhar também esteja voltado para criar essa cultura no espaço da sala de aula. Um modelo pensado para alcançar esse objetivo é preciso ser vivenciado, ensinado. As possibilidades podem se dar por meio dos trabalhos por 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).

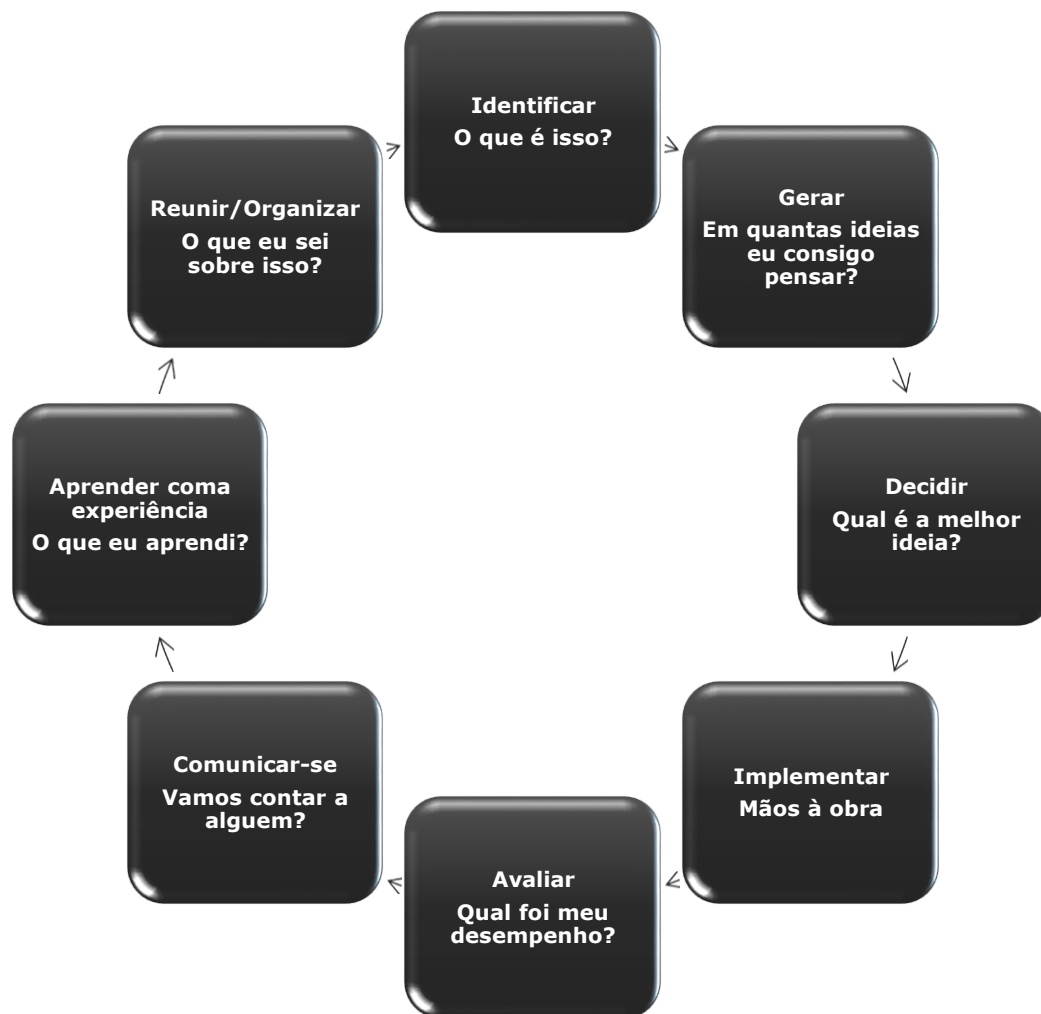


Figura 6 – Possibilidade de envolver os estudantes no Trabalho Colaborativo. Fonte: Círculo de Resolução de Problemas, Wallace e Adamsn (1993 apu VICKERY, 2016, p. 10), adaptado para Trabalho Colaborativo.

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 all*, 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 Político-Pedagógicos de cada unidade escolar, simbolizando um compromisso dos sujeitos escolares com a formação integral e cidadã.

Berger e Luckman (2004) assinalam que a construção da realidade social é efetivada por diferentes processos de socialização, por contribuir para o início de uma estruturação da vida social. Essa socialização realizada pela família, nem sempre de forma muito sistematizada, suscitando que outros espaços como a escola realizem o processo secundário.

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

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

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

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

- direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016);
- educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717);
- educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218);
- educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919);
- processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320);
- 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, entende-se ser importante destacar que a construção metodológica e o delineamento sobre o trabalho pedagógico geralmente abordam outras competências híbridas, que tendem a fortalecer a aprendizagem, tanto de objetos de conhecimentos específicos quanto formas de agir sobre o mundo.

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

A criança/estudante deve ser motivada a **valorizar a vida**, em suas diferentes expressões, construindo um modo de ser sustentável no mundo que habita. Também deve aprender sobre o **respeito** ao outro, prezando sempre pela ajuda mútua e sentimento de colaboração. Para isso, destaca-se a importância de a **comunicação** ser 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 *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense* 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 90 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 *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense*, 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 problematicadora 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 problematicadora, 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, subseqüentemente 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 conseqüente 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.

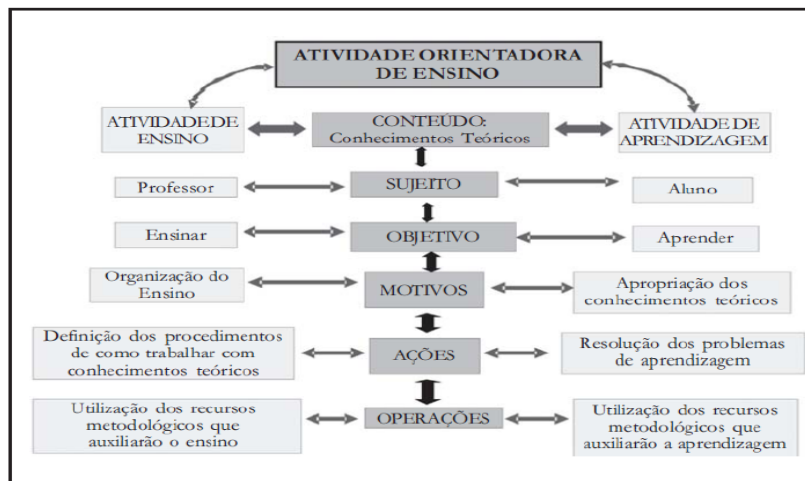


Figura 6: AOE: Relação entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem (proposta por Moraes (2008) extraída de MOURA, 2010, p. 98).

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

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

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 MADAUS, 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 *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense*, 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 práxis pedagógica. A interlocução dialógica das ideias desses autores ajudará escolas e professores a construir rotas de inclusão social e escolar com maior visibilidade.

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

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

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

A escola de Educação Básica é o ambiente institucional próprio que a sociedade criou. No processo de evolução humana, o indivíduo recebe informações sistematizadas, para reelaborá-las sob a forma de conhecimento e convertê-las em habilidades para ampliação de comunicação, produção de objetos, bens e serviços. Tudo isso leva à formação de atitudes,

valores e à construção cultural. A Educação Básica é, portanto, o alicerce para a construção do saber organizado, no quadro de uma organização do conhecimento.

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

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

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

- O que o estudante deve aprender (Aprendizagem significativa);
- Como o estudante deve aprender (Procedimentos);
- 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 ressignificação porque pautada pelos parâmetros da educação inclusiva e, portanto, pelo olhar de modalidades emancipadoras de avaliação, é necessário compreender que a imposição epistemológica e cultural que exclui, da sala de aula comum, alguns tipos de estudantes ou os silencia, deve ser substituída por uma outra concepção pedagógica, por uma outra escola e por um outro professor.

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

4.2 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 *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense*, 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.

4.3 Educação do Campo para Educação Básica no Território Mato-Grossense

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 Mato-Grossense, a partir do final da década de 1970, associando-se à incorporação de novas terras ao processo produtivo, ampliando a fronteira agrícola, assim:

Para atender e viabilizar a conjuntura prevalente, 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.

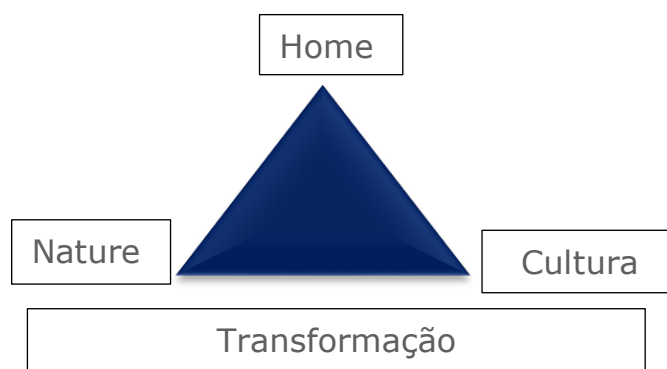
Quando se adentra no campo da educação, observa-se que são negadas as culturas entendidas como rural ou do campo, da forma e estilo de vida destes locais e da crença, na impossibilidade da realização humana em ambiente que não fosse o urbano industrial.

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 *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense* 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 da Alternância;
- 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, pode-se afirmar que a Educação do Campo está marcada pelo fenômeno da multiculturalidade.

Em seu currículo formal, está organizada de acordo com as etapas da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular e em conformidade com o estabelecido, dentro dos novos parâmetros aprovados pela atual legislação.

Acrescenta-se ao contexto da modalidade Educação do Campo, as disciplinas de caráter específicos, articuladas com a Base Nacional Comum Curricular para complementar a produção de diálogos que perpassem essas fronteiras.

Nesse processo, são também observados os princípios da Educação do campo que, articulados às etapas da Educação Básica, farão toda a diferença no que diz respeito à questão do ensino e da aprendizagem.

Cabe ressaltar que essa dinâmica pedagógica está em conexão com o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar do campo, com relação a esse currículo posto e suas vozes, assim:

A escola nessa perspectiva, deve se constituir como um ponto potencial de significados e de experiências significativas do aluno. Em outras palavras, deve permitir ao aluno atribuir sentidos amplos e profundos a suas experiências externas e internas à escola. Ao fazê-lo, a escola permite ao aluno que descubra a importância do conhecimento e dos vínculos com as pessoas nesse processo (VILELA, 2013, p. 41-42).

O autor dialoga com o contexto da atual BNCC os processos da relação dialógica entre elementos e atores, ou seja, professor – etapas da educação básica – diversidade e fonte maior, o conhecimento para a formação integral do ser humano.

Reportando-se aos princípios da educação do campo, tem-se a interdisciplinaridade como um dos que mais atende à essa especificidade de ensino, porém, dadas as contradições e a complexidade do processo educacional para a educação do campo, esse deverá ser trabalhado em consonância com todos os outros princípios que são fundamentais para construção e realização de um currículo pleno, cujas competências e sustentabilidade garantam uma educação por excelência duradoura e plena.

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.

4.4 Relações Étnico-Raciais na Educação Básica para o Território Mato-Grossense

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 Étnico-Raciais. Inicialmente, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205º ao evidenciar a educação como um direito de todo cidadão brasileiro, e, no artigo 206º quando trata dos princípios de igualdade e de padrão de qualidade em relação à educação:

Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.123)

Artigo 206. - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público na forma da lei; garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, p.123)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 1996), em seu artigo 3º, inciso XII, considera-se que o currículo deve ter como um de seus princípios a diversidade étnico-racial. Mas uma política educacional que visa o enfrentamento ao racismo de fato, só tem início a partir da Lei Federal nº10.639/2003, que altera a Lei 9.394/96 (LDB) criando os artigos 26-A e 79-B, que determinam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica, e, a inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

A fim de normatizar o artigo 26-A, o Conselho Nacional de Educação (CNE) produziu o Parecer 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Também foi elaborada a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei. O parecer e a resolução compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-raciais nas escolas:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 2).

No ano de 2008 foi promulgada a Lei Federal 11.645/08, que altera a Lei 10.639/03 e insere a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena e expande os conteúdos para todo o currículo. Esse processo de inserção traz o entendimento de que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação, mas fazem parte de um conjunto de Leis Afirmativas que reconhecem a escola como lugar da

formação de cidadãos e afirma a relevância da escola em promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país rico, múltiplo e plural.

Isso posto, destaca-se a importância de se respeitar e apoiar a autonomia dos estabelecimentos de ensino para elaborar os Projetos Político-Pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26-A e 79-B da LDB engajados com o compromisso de promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial nas escolas. A exemplo disso, em 2010 foi a elaboração das Orientações Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais do Estado de Mato Grosso, com a finalidade de implementar a aplicação dessa política curricular, que fortaleceu a aplicabilidade do artigo 26-A e 79-B da LDB no currículo escolar, objetivando uma educação que resulte em relações mais justas e que favoreça a inclusão, a permanência e o sucesso dos(as) aluno(as) negros(as) e não negros(as) e indígenas e não indígenas na escola.

Nessa perspectiva, para promover uma Educação das Relações Étnico-Raciais, os objetos de conhecimento² devem ser abordados em todas as etapas, modalidades de ensino e também devem ser contemplado em todos os componentes curriculares e áreas do conhecimento. Assim, vislumbra-se que a Educação das Relações Étnico-Raciais se dá a qualquer tempo ou etapa do ensino. Os objetos de conhecimento devem fazer parte de todo o processo de ensino aprendizagem de forma inter e/ou transdisciplinar, com uma abordagem pautada na desconstrução do racismo.

Nessa perspectiva, e subsidiada pelas discussões das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais do estado de Mato Grosso, os objetos de conhecimento devem ser abordados a fim de educar para o conhecimento e o respeito à diferença, desencadear a afirmação da identidade negra e/ou indígena dos(as) alunos(as), e o sucesso escolar de negros(as) e não negros(as), indígenas e não indígenas. Dessa forma, é na organização do fazer pedagógico fundamentado na inter e/ou transdisciplinaridade que a seleção dos objetos de conhecimento levará a uma aprendizagem que valorize as diferenças em todas as etapas e modalidades da educação.

Esse trabalho é também orientado pela Base Nacional Comum Curricular através da abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida social humana em escala local, regional e global de maneira integradora e transversal. Entre esses temas o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena perpassa as competências gerais 6, 8 e 9 (CARTH, 2018).

² 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).

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).

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 legais³ já existentes. Desse modo, sendo de suma importância o estudo, o entendimento e a aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais, das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais do Estado de Mato Grosso e das competências gerais da BNCC.

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.

³ 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.

4.5 Educação de Jovens e Adultos

Em face do processo econômico-social mato-grossense, que se desenvolve sob a supremacia do Agronegócio, em que se destaca a grave realidade educacional-escolar de analfabetismo e baixa escolaridade da sua população jovem e adulta; à luz da história da Educação de Jovens e Adultos – EJA em Mato Grosso, notadamente das ricas e inovadoras experiências e protagonismos de Educadores e Educadoras que as realizam nas diversas realidades de todas as regiões de Mato Grosso, é que se pretende estabelecer os elementos referenciais e/ou orientadores de um processo educacional-escolar que se insira positivamente no processo social, de modo a se efetivar como instrumento de elevação da escolaridade e do conhecimento da população de jovens e adultos mato-grossenses.

De fato, os níveis de analfabetismo e de baixa escolaridade da população de jovens e adultos mato-grossenses indicam um problema cujo impacto na vida social transborda os limites e as especificidades do que é educacional-escolar; trata-se de um fenômeno que vem se formando ao longo de décadas cujo enfrentamento por parte do Estado, tem-se revelado ora insuficiente, ora inadequado, inexistente às vezes. Todavia, é importante observar que nesse mesmo processo, a EJA, no contexto das estruturas educacionais-escolares públicas e privadas e das organizações populares, emerge e se desenvolve teórico-metodologicamente como modalidade adequada e suficiente para enfrentar, político-pedagogicamente, o referido problema.

Então, a EJA insere-se e impõe-se, por suas especificidades pedagógicas, nos sistemas educacionais-escolares como o elemento adequado e imprescindível para o desenvolvimento da Educação Básica que viabiliza o conhecimento para a população jovem e adulta analfabeta ou com essa escolaridade incompleta; assim, em conformidade com o que está estabelecido na Constituição Federal, na LDBEN e no Plano Estadual de Educação para a garantia da escolaridade dessa população. Daí a necessidade do seu desenvolvimento em nossa realidade, desautoriza as concepções e análises que tentam limitá-la a recurso, instrumento ou modalidade de caráter estritamente conjuntural ou marginal. Assim sendo, deve ser tomada teórico-praticamente como a materialização de uma nova e singular racionalidade, imperiosamente necessária para o enfrentamento do desafio educacional de elevar a escolaridade e o conhecimento de, aproximadamente, dois terços da população de jovens e adultos mato-grossenses.

É importante destacar, ainda, as condições econômico-sociais dessa população, enquanto elemento orgânico da realidade ou do processo social estadual hegemônico pelo

Agronegócio, como a *materialidade* que deve fundamentar o desenvolvimento da EJA. Seja em relação aos seus elementos teórico-metodológicos, seja no que se refere às suas especificidades didático-pedagógicas e, ainda, em relação à singularidade da sua organização quanto aos espaços e tempos para o atendimento adequado aos estudantes, essa materialidade é que deve orientar o processo educacional-escolar dessa população; esta que já vivencia o trabalho como atividade que lhe é vital, dado que – com no mínimo 15 e/ou 18 anos de idade para o ingresso no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, respectivamente – sua condição social a impele para o mercado de trabalho como mão-de-obra, onde deve conquistar suas condições materiais de vida.

A partir dessa materialidade econômico-social, e do que dela decorre para essa massa de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade, a EJA só pode se desenvolver coerentemente com a sua finalidade superior, se concebida e tratada segundo a concepção de Educação como processo que se efetiva “ao longo da vida”; portanto, conforme o estabelecido na Lei 13.632/2018, em que está indicada a necessidade de, mais que elevar a escolaridade desses jovens e adultos, garantir-lhes o desenvolvimento intelectual, de modo a lhes possibilitar uma nova compreensão do mundo e de si mesmo no mundo. Ou seja, por esse referencial teórico-metodológico, o desenvolvimento da EJA deve se efetivar como Educação que viabiliza o conhecimento; este que, ao nível da Educação Básica, é produzido, desenvolvido e tratado mediante as diversas atividades escolares e extraescolares que caracterizam a *práxis docente*, na medida em que, é por esta, que os “conteúdos” e os “processos” constituintes e caracterizadores dos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são materializados, possibilitando a compreensão do mundo e da humanidade em *concreto*.

4.5.1 EJA e Educação Básica

Do exposto, pode-se afirmar que a EJA é a tentativa em ato da efetivação da Educação Básica para os jovens e adultos que, ainda, não a cursaram e/ou não a concluíram; o que a evidencia, então, como modalidade educacional com especificidades determinadas pelas características do respectivo público-alvo e, que, voltada para a viabilização da *escolaridade* e do *conhecimento* desse público, impõe-se como elemento mais que necessário, imprescindível, para a universalização da Educação Básica. E, como é sabido, a educação universalizada nesse nível é fundamenta para um novo desenvolvimento e é a *base*, a partir da qual se pode pensar e estruturar um vigoroso processo científico e tecnológico *autonomizador* da nossa economia, isto é, do nosso desenvolvimento; o que, por conseguinte, incrementará o processo social em

geral, dado que o conhecimento viabilizado pela Educação Básica para a massa de jovens e adultos, por suas significâncias, deve se materializar elevando a visão de mundo e o modo de ser/agir desses sujeitos sociais.

Referenciados nesta perspectiva e nas indicações do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado para a UNESCO em 1999, a EJA deve ser desenvolvida de modo a superar as concepções fragmentadas e fragmentadoras que, por longo período, orientou o processo educacional-escolar de jovens e adultos no Brasil; neste sentido, os quatro pilares educacionais da aprendizagem apresentados no sobredito Relatório ganham o sentido de orientar e organizar o processo educacional, concebida a aprendizagem como processo que se desenvolve ao longo da vida: **aprender a conhecer** – adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer** – para poder agir sobre o meio em que se vive; **aprender a viver juntos** – para que se possa participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; **aprender a ser** – conceito principal, que integra todos os precedentes.

Afirma-se assim, o sentido da EJA por suas finalidades ou funções: *reparadora* – que repara o direito não atribuído na infância; *equalizadora* – compreendendo que a única forma de assegurar igualdade no direito é priorizar os que estão distantes dele; e *qualificadora* – que, conforme consta no Parecer nº 11/2000 do CNE, “mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA”; pois, “tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares [...] ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade”.

4.5.2 O Sujeito Estudante da EJA

Dado que o processo educacional se desenvolve entre sujeitos com a finalidade de formar sujeitos históricos, portanto, que se trata de um processo necessariamente democrático, é fundamental para o desenvolvimento desse processo, que o Sujeito-Estudante da EJA seja determinado concretamente. Neste sentido, é importante conhecê-lo a partir dos determinantes econômico-sociais que constituem a realidade mato-grossense, na qual ele se insere como trabalhador; ou seja, para o desenvolvimento do processo pedagógico, é determinante conhecê-lo para além da mera afiguração etária, ainda que as idades mínimas para o ingresso no Ensino Fundamental e no Ensino Médio sigam respeitadas, conforme estabelecido em lei.

Se em tempos anteriores, as salas de aulas de EJA eram compostas majoritariamente por adultos e idosos, notadamente por estes; está constatado generalizadamente que,

atualmente, o público que frequenta os cursos da EJA nos CEJAS e nas escolas é formado em sua quase totalidade por jovens. Se a idade em si não estabelece as características do sujeito-estudante da EJA, não se pode negar que as diferenças de vivências, experiências, entre jovens e adultos-idosos na sala de aula estabelecem desafios pedagógicos insofismáveis para os educadores e educadoras. Este fato, evidentemente estabelece a necessidade de procedimentos didático-pedagógicos diversos dos de outrora; requer, então, esforços e buscas, por parte do conjunto dos educadores e educadoras, no sentido de qualificar e desenvolver a práxis docente sob novas fundamentações teórico-metodológicas e procedimentos didáticos capazes de atender, convencer e estimular esse sujeito-estudante para a aprendizagem, inclusive e necessariamente por suas *diversidades*.

Neste sentido, o princípio da *unidade teoria-prática* deve presidir as atividades e programas da formação continuada dos docentes, para que estes possam expressá-lo coerentemente no processo ensino-aprendizagem; formação que, é necessário lembrar, deve ser desenvolvida inclusive nos tempos e espaços requeridos para o cumprimento das Horas Atividades no CEJA e nas escolas. Assim, as insistentes demandas/reivindicações por atividades e cursos voltados para a prática em si, devem ser verificadas criticamente, de modo que o atendimento a essas demandas não acabe por restringir a formação continuada à meras atividades de treinamentos. O que se percebe na realidade das nossas escolas é, também, que a prática docente necessita de maior fundamentação teórica; inclusive no sentido de desenvolver a compreensão de que a prática expressa sempre determinada teoria (vice-versa), de maneira que a natureza da Escola Pública e de seu processo educacional se evidenciem por sua finalidade superior que é: viabilizar para os sujeito-estudantes o conhecimento que se efetiva sempre pela unidade teoria-prática.

4.5.3 Concepção de Ensino no Contexto da EJA

O processo do ensino-aprendizagem referenciado nos pilares e funções indicados anteriormente, em face das necessidades e das exigências dos sujeitos-estudantes da EJA por Educação – esta como meio qualificador de suas vidas na sociedade – requer um desenvolvimento coerente com a sua finalidade de efetivar determinada socialização de sujeitos; isto é, de elevar intelectual e moralmente esses sujeitos mediante a aquisição e/ou desenvolvimento de valores e conhecimentos que lhes permitam superar concepções desagregadas e fragmentadas, por uma visão concreta do mundo e de si mesmos no mundo.

Esse processo, que se efetiva pela relação entre professor e aluno, conforme ensinou insistentemente o Patrono da Educação Nacional – Paulo Freire, para afirmar coerência com a sua finalidade, só pode se desenvolver na forma de relações dialógicas – isto é, trata-se de relações político-pedagógicas entre sujeitos cuja finalidade é elevar intelectual e moralmente sujeitos históricos.

Do processo ensino-aprendizagem da EJA, o que “salta aos olhos” de imediato são as suas especificidades pedagógicas, ou diferenças, em relação aos processos envolvendo crianças; embora, nem sempre a atividade docente consegue percebê-las por seus diversos elementos, nem dê conta de atender coerentemente os desafios que essas especificidades impõem diuturnamente em sala de aula. O problema se complexifica na medida em que a não infantilização do processo educacional-escolar dos sujeitos-estudantes da EJA, não se resolve apenas pela adoção de determinadas “técnicas” ou procedimentos “didáticos” em si. Na realidade, exige que o docente, a partir de uma compreensão crítica do processo educacional geral do homem como elemento orgânico do processo humano, substancie o processo de ensino com uma visão crítica e concreta sobre os *conteúdos* vivenciados por esses jovens e adultos nas relações estabelecidas nos mais diversos organismos sociais em que tomam parte, especialmente pelo trabalho. Essa riqueza cultural deve ser potencializada em seus aspectos econômicos, políticos e sociais; daí a necessidade de serem tomadas e trabalhadas como ponto de partida para o desenvolvimento da aprendizagem, isto é, para o desenvolvimento do processo da elevação intelectual e moral desses sujeitos-estudantes, ou seja, do domínio, aquisição, desenvolvimento, do conhecimento (Paulo Freire (2009) e Gramsci (2010)).

Na medida em que o jovem e o adulto já têm adquirido a disciplina para o trabalho e, por conseguinte, para aprendizagens diversas, ainda que por procedimentos práticos, experienciais etc., é necessário entender que o estudo sistemático lhes exige uma disciplina que não fora desenvolvida ainda; então, é importante que a atividade docente seja qualificada didático-pedagógicamente com procedimentos teórico-práticos capazes de envolver e estimular esses sujeitos-estudantes para o estudo e a aprendizagem. Conforme constata e alerta Gramsci (2010, p. 52):

[...] muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, exista um “truque” contra elas (quando não pensam que são estúpidas por natureza): veem o senhor [intelectual] realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que exista algum “truque”. Numa nova situação, estas questões podem tornar-se muito ásperas e será preciso resistir à tendência a facilitar o que não pode sê-lo sob pena de ser desnaturado. Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir

de um grupo social que tradicionalmente não desenvolver as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades.

Nesta direção, além das atividades em sala-de-aula, é importante que grandes temas do rol dos conteúdos estabelecidos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio possam ser trabalhados/desenvolvidos a partir do que esses sujeitos já conhecem ao nível do senso comum. Por exemplo, ao se tratar da Geografia mato-grossense é imprescindível que as vivências desses sujeitos como trabalhadores na agropecuária, no garimpo, no comércio ou no transporte de cargas, por exemplo, sejam trabalhadas como elemento vivo, orgânico, da realidade estadual, a partir dos quais se deve entender as diversas regiões do Estado por suas especificidades demográficas, econômicas, culturais etc. A abordagem pedagógica sobre essas especificidades, deve se complexificar conforme a etapa ou nível dos estudos dos sujeitos-estudantes, bem como das suas vivências.

Para isto, o professor ou professora devem se conceber como os coordenadores do processo de ensino, de forma que, para o desenvolvimento de determinados temas ou conteúdo, não se sintam inibidos em articular, convidar especialistas no tema para proferirem palestras e/ou aulas para suas turmas ou conjunto de turmas; daí seu trabalho deve ser o de aprofundar, esclarecer etc., pontos ou partes de tais aulas/palestras que os sujeitos-estudantes não tenham entendido ou compreendido adequadamente.

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).

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 práxis 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 sustentável⁴ (Figura 01), tendo em vista a necessidade de torná-las mais claras e enfatizar a sua

⁴ Escola sustentável é um local onde se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados. Esta concepção reconhece a escola como um espaço educador sustentável, que “são aqueles que têm a intencionalidade pedagógica de se constituírem em referências de sustentabilidade socioambiental” (Trajber & Sato, 2010, p.71), nas seguintes dimensões interrelacionadas: espaço, currículo, gestão e relação escola-comunidade.

indissociabilidade, busca-se, a partir desse momento, elucidar brevemente os elementos presentes no diagrama apresentado na figura abaixo.

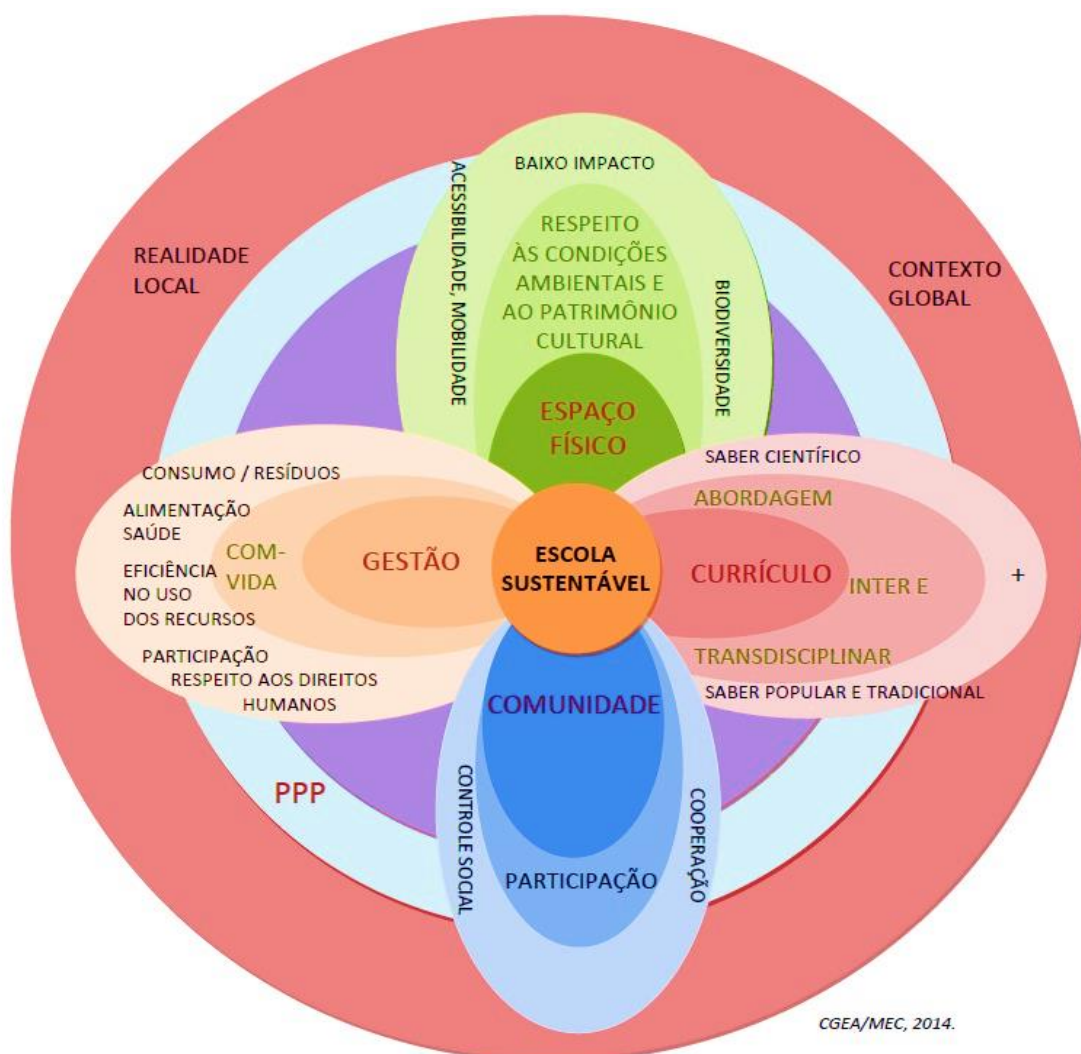


Figura 1. Dimensões estruturantes da escola sustentável. Fonte: CGEA, 2014.

b) Realidade local/contexto global

É importante refletir sobre a identidade da escola, seu território e contexto, os saberes e conflitos presentes, aspectos históricos, culturais, ambientais e políticos que demarcam o *locus* e retratam as especificidades e regionalidades, sendo aspectos fundamentais para a construção da ideia de pertencimento. Essas reflexões influenciarão nos processos de ensino-aprendizagem, pois uma escola integrada com a comunidade amplia suas possibilidades educativas.

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

Estratégias: Construção do Marco Zero⁵ e planta baixa da escola, mapa social do bairro/entorno da escola a fim de identificar o ambiente e as possíveis parcerias e pessoas na comunidade.

c) Currículo

Embora todas as dimensões sejam importantes, o currículo assume grande destaque na internalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA, já que a mesma exige uma revisão da referência superficial da transversalidade e da interdisciplinaridade⁶ da EA, que se apresentava um tanto desconexa. Portanto, as DCNEA visam fortalecer as orientações para um trato integrado nas diferentes fases, etapas, níveis e modalidades de Educação. Dessa forma, o currículo precisa valorizar a integração das temáticas socioambientais aos conteúdos e práticas, estabelecendo conexões entre escola e comunidade (saberes tradicionais e locais).

Em relação aos componentes curriculares, é possível inserir a educação ambiental como tema especial utilizando as diferentes Competências Gerais da BNCC: **2.** Pensamento científico, crítico e criativo; **7.** Argumentação; **10.** Responsabilidade e cidadania, estabelecendo uma integração entre praticamente todos os componentes curriculares do ensino básico.

Os componentes curriculares da área das Linguagens e suas tecnologias fazem parte do patrimônio social, histórico e cultural de um povo. O trabalho pedagógico com a EA nesse contexto perpassa por diversas realidades e adentra ao aspecto cultural. (MATO GROSSO, 2012, pág.59)

Os componentes da área de Ciências Humanas e suas tecnologias permitem uma análise crítica das interações que os grupos humanos estabelecem no processo histórico de produção dos diferentes ambientes, o que leva ao conhecimento das causas e consequências das ações humanas que interferem nas condições de vida da sociedade (MATO GROSSO, 2012).

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

⁵ Planilha para construção do Marco zero disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=16D9eKGGJ47hfie0ALS8L4iSIH1VW-DErQ-fU0WBVvIQw>> Fonte: BRASIL, 2012(a).

⁶ 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.

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 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 todas 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 Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense 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 no Território Mato-Grossense

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 *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense*.

A inclusão da parte diversificada no currículo das escolas Quilombolas no Ensino Fundamental se delineia 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.

4.7.3 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-espço em que se desenvolvem e se desenvolveram, e, conseqüentemente, à formação específica para o ensino dos sujeitos encarregados em trabalhar com elas, assim como, ao entendimento de que o currículo escolar se relaciona ao contexto social em diferentes épocas e que reflete as múltiplas situações que historicamente compõem esse contexto.

Desse modo, a implantação e implementação da BNCC nas redes de ensino deverão acontecer em sincronia com todos os elementos que dela derivam, ou seja, há de se ter preocupação com os objetivos estruturantes do currículo, os procedimentos metodológicos, a avaliação e, principalmente, com a formação dos profissionais da educação.

Em relação aos aspectos curriculares e a sua evolução no tempo⁷, 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.

⁷ 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).

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 (Cnsed) que trata da Formação Continuada na perspectiva da implantação e implementação da BNCC. Nesse GT, foram apresentadas algumas recomendações às Secretarias Estaduais de Educação e ao MEC, em relação às ações necessárias em termos de formação continuada nos estados. Essas recomendações foram feitas após levantamento das experiências em formação continuada, desenvolvidas nas diferentes unidades federais e em discussões sobre as condições ideais de oferta. Importante ressaltar que, participaram nesse GT, representações das cinco regionais nacionais da UNDIME além dos 27 representantes da federação. A partir de 2018, a representação da UNDIME ampliou para um técnico por estado, com isso o número de integrantes do GT passou de 32 para 53.

Considerando que essas recomendações do Cnsed 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 continuada⁸; 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 compartilhadas 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 constituíam 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

⁸ 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.

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 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 *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense* 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. Se o mesmo será elaborado em forma conjunta entre as redes estadual e as municipais, ou não, é um aspecto que ainda deve ser discutido considerando as diversas realidades que se vivenciam em no território Mato-Grossense.

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 *locus* 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”⁹.

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;

⁹ Disponível em <https://henriqueszklo.blogosfera.uol.com.br/2018/06/05/nao-existe-mais-lugar-para-quem-nao-quer-mudar-de-lugar/>

- 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 o 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.¹⁰

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 *Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense* 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.

¹⁰ Diálogo entre a equipe pedagógica da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena/Sude/Seduc

REFERÊNCIAS

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

ANDRADE, M.C.P.; PICCININI, C.L. *a: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental*. Disponível em:
<http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0091.pdf>. Acesso em 20.09.2018.

ARRUDA, Zuleica Alves. As “agrocidades” e as interfaces entre o mundo rural e urbano: repercussões socioespaciais do agronegócio no território Mato-Grossense. In: ROMANCINI, Sonia Regina (Org.). *Novas territorialidades nas Cidades Mato-Grossenses*. Cuiabá-MT: Editora EdUFMT, 2009.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, nº. 2, 1992.

BANDEIRA, F.A. Pedagogia etnomatemática: uma proposta para o ensino de matemática na educação básica. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 5(2), 21-46, 2012.

BARROWS HS, Tamblym RM. *Problem-based learning: an approach to medical education*. New York: Springer Publishing Company; 1980.

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

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

BORGES, M.C.; Chachá, S. G. F.; Quintana, Silvana. M.; Freitas, Luis Carlos. C.; Rodrigues, Maria Lourdes V. *Medicina (Ribeirão Preto)*,47, 301-7, 2014.

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

- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3. ed. Brasília: MEC, 1997.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18 ed. rev. ampl. São Paulo, 1998.
- _____. *Lei nº 10.172*. Plano nacional de educação. 2001.
- _____. *Constituição* (1988). Brasília, DF, 2002.
- _____. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. MEC, 2002.
- _____. *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.
- _____. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Manual de Operação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Brasília: INCRA, 2004 Disponível em <<http://www.incra.gov.br/>> Acesso em 14.04.2018.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF: SECAD, 2004.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE) - *Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em 25.05.2018.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 25.05.2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio: fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: MEC/INEP, 2005.

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

_____. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação. *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]*. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

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

_____. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. *Lei nº 10.111*. de 2014. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008.

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

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Texto Base da 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT Por um país livre da pobreza e da discriminação: Promovendo a Cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. Brasília/DF. 2011

_____. Ministério da Educação. *Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais*. Brasília: 2012a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16499&Itemid=. Acesso em 15.09.2018.

_____, Ministério do Meio Ambiente. Brasília: MEC, Coordenação-Geral de Educação Ambiental, 2012b. Disponível em:
<http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/pdf/com_vida_isbn_final.pdf>. Acesso em 08.09.2018.

_____. *Resolução cne/cp nº 2, de 15 de junho de 2012 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10988&Itemid=>. Acesso em 05.07.2018.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 9. Ed. 2012. Disponíveis em
<http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf>. Acesso em 05.07.2018.

_____. *Parecer 16/2012 da CEB/CNE – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília, DF. 2012.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012. Disponível em
<<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>> . Acesso em 28.03.2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. p.41 e 49.

_____, 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.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> . Acesso em 25.05.2018.

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

DANIELS, Harry. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
CARDINET, J. Avaliação formativa num ensino diferenciado. In: ALL, L.; CARDINET, J. ; PERRENOUD, P. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra/Portugal: Almedina, 1986.

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

CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

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

CARTH, John Land. *A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)*. <<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>>. Acesso em 25.05.2018.

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

CASTILHO, S. D. de; CARVALHO, F. E. de A. *Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros*. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 353-369, nov. 2015. <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio>>. Acesso em 10.11.2016.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229. (1990).

CIDH. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. *Convenção Americana sobre Direitos Humanos*. Disponível em <http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>. Acesso em 07.05.2018.

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

CORTESÃO, L. Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. In: ABRANTES, P. ARAÚJO, F. *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Lisboa/Portugal, 2002.

DERKOSK, João Luiz, *Agricultura Familiar: Planejamento, Organização e Sistemas Sustentáveis de Produção*. Et. Al. Cuiabá- MT COMFOR/UFMT, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008, 01, 199 p.

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

ESPINDULA, Mirian., LEITE, Janete C. de P. e PEREIRA, Maria Z. da C. *O campo das políticas curriculares no Brasil: a trajetória histórica da década de 90*. Espaço do currículo, v.(5), n.1, pp.103-108.

FÁVERO, E. A. G.; L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. *Atendimento educacional especializado*. Aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília. MEC/SEED/SEESP, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008, 01, 199 p.

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

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

FLEITH, D. S. *Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação*. Cadernos de Psicologia, 5, 37-50, 1999.

FREIRE, P. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. ver. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, A. L. S. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

FOCHEZATTO, A.; CONCEIÇÃO, G.H. *Formação Humana e Educação Problematizadora no Pensamento Paulo Freire*. R. Adm. Educacional, Recife, v.3, n.9, p.1-161, 2013.

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

FURLANI, Jimena. Educação Sexual – possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; HECKEL, Jane Felipe; SILVANA (Org). *Corpo, Gênero e Sexualidade – um debate contemporâneo em educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2003).

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

GOMES, ROGER W. *Ciência e Natura*. Por uma educação ambiental crítica/emancipatória: dialogando com alunos de uma escola privada no município de Rio Grande/RS. Santa Maria, v. 36 n. 3 set- dez. 2014, p. 430–440

GOODSON, I. *A Construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. *As Políticas de Currículo e de Escolarização*. Tradução de Vera Joscelyne, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Vol. 2. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

GUIMARÃES, MAURO. *Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual*. t2016. Disponível em:
<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/viewFile/2767/2898>> Acesso em 17.09.2018.

HERREID, Clyde Freeman. J. Coll. Sci. Teach. 1997, 27, 92.

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

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

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Disponíveis em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/comentarios.pdf>>. Acesso em 05.07.2018.

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

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago; 1976. p. 72-75.

JEREZ, o. *Comprendiendo el Enfoque de Competencias*. Ed. Carmen Paya. Santiago: Corporación Sofofa, 2008.

JEREZ, o. *Los resultados de aprendizaje en la Educación Superior por competencias*. Granada: Universidad de Granada, 2011.

JEREZ, o., Coronado, F., e VALENZUELA, G.. *A Development Model of Social responsibility Competencies for Sustainable Development in the School of Economics and Business of the University of Chile*. in F. Gonçalves, r. Pereira, W. leal, & U.

KLEIN, A. M. *O Uso da Aprendizagem Baseada em Problemas e a Atuação Docente*. Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium. Ituiutaba, v. 4, Special Issue 1, p. 294, 2013.

KUENZER, Acácia Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: *Educação escolar: o desafio da qualidade*. Educação e Sociedade.Revista de Ciência da Educação. 100. Volume 28. Número especial, Campinas, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. *Sociologia geral*. São Paulo: Atlas, 1999.

LEITE, C.; FERNANDES, P. *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto – Portugal: Edições ASA, 2002.

LEITE, I. B. *Olhares de África: Lugares entre-Lugares da Arte na Diáspora*. Educ. Foco, Juiz de Fora, v.21, n.3, p. 735-768, 2016.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. *Políticas educativas: a aplicação na prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

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

LIMA, C M G, & SIQUEIRA, E F L & SOUZA, F.E. F *Movimento Formativo dos Docentes que atuam na Educação do Campo no Estado de Mato Grosso – SEMIEDU – Cuiabá-MT* , 2014 Disponível em <<http://www.ufmt.br/SEMIEDU>>. Acesso em 05.05.2014

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

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

LIMA, V.V. *Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem*. Interface, v. 21, n. 61, 2017

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias De Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAIDAME, G.F. *Aprendizagem Baseada Em Problemas No Ensino Fundamental II: Aplicabilidade, Potencial E Reflexões De Uma Adaptação Sob Perspectivas Geocientíficas*. Tese apresentada ao Instituto de Física “Gleb Wataghin” - Ensino de Ciências e Matemática, na área de Ensino de Ciências e Matemática. Campinas/SP, 2018.

MANGANA, G. A; CHIZENGA, A. P. *A Filosofia Africana e o projeto Identitário: Perspectivas e desafios da educação no contexto da Globalização*.

MATO GROSSO. *Lei Complementar 049/1998*, MT. Cuiabá, 1998.

_____. *Constituição Estadual. Promulgada em 05 de outubro de 1989.* Governo do estado de Mato Grosso. IOMAT. Cia Editora e impressora Mato-Grossense.

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

_____. *Resolução N. 262/02-CEE/MT,* Cuiabá, 2002.

_____. Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. *Projeto de educação ambiental – PrEA: projeto ambiental escolar comunitário – PAEC.* Cuiabá: TantaTinta, 2004.

Disponível em:

<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educativas%20Educativas%20de%20Diversidades/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambienta/Prea/Livro_04.pdf> Acesso em 05.07.2018.

_____. *Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.* Cuiabá, MT:SEDUC/MT. 2012.

_____. *Orientações Curriculares: diversidades educacionais.* Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2012. 308p.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares para a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso,* SEDUC, Cuiabá, 2012 disponível em www.seduc.mt.gov.br acessado em 24 de agosto de 2012.

_____. *Resolução Normativa Nº 002/2015-CEE/MT,* Cuiabá, 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Educação Especial no Estado de Mato Grosso.* Cuiabá: SEDUC-MT / Gráfica Print, 2010/2011/2012.

_____. *Resolução CEE-MT n. 001/2012,* que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.

_____. *Resolução Normativa Nº 002/2016-CEE/MT,* Cuiabá, 2016.

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

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

MITTLER, Peter. Educação inclusiva – contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MODER, Max. *Reflexões de apoio para o desenvolvimento curricular no Brasil: guia para gestores educacionais* / Max Moder. Brasília: UNDIME, 2017.

MIZUKAMI, ET. AL. *Formação de Professores: Concepção e problemática*. In: Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar; INEP: CONPED. 2002.

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

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

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

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

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

PAZINATO, 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.

PEREIRA, E.A.; MARTINS, J. R.; DELGADO, E.I. A Contribuição de John Dewey para a Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 3, n. 1, 2009.

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

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

PINTO, A. V. *Sete lições de Educação de Adultos*. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez 2008.

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

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. *Notas sobre a construção de casos para ensino*. Rev. adm. contemp. , 11, p. 213-234, 2007

RIBEIRO, L. R de C. *Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) na Educação em 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.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. *Notas sobre a construção de casos para ensino*. Rev. adm. contemp. , 11, p. 213-234, 2007.

SACAVINO, Suzana & CANDAU, Vera Maria. *Educação em Direitos Humanos: Temas, questões e propostas* Petrópolis (RJ), DP et Alli Editora, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. “A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral”. *Revista Horizonte Antropológico*. V. 12, n. 25. Porto Alegre: 2006.

SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade. Vol. 20. 1995.

SÁ, Luciana Passos; ANDRETTA Francisco Francisco, C. A.; QUEIROZ, Salette Linhares. *Quim. Nova*, 30, 731-739, 2007.

SÁ, Luciana Passos; QUEIROZ, S. L. *Estudo de casos no Ensino de Química*. Campinas: Editora Átomo, 2009. 95p.

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

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

SAQUER. M. A & BRISKIEVIVZ M. *Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial* Caderno Prudentino de Geografia, nº31, vol.1, Presidente Prudente 2009. <[www. http://agbpp.dominiotemporario.com](http://agbpp.dominiotemporario.com)> Acesso em 13.09.2018.

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

SEMENZATO, Marcos José; PEREIRA, Maria Aparecida. A Saborosa pizza de frango com catupiry. In: QUEIROZ, Salete Linhares; CABRAL, Patrícia Fernanda de Oliveira. *Estudos de Caso no Ensino de Ciências Naturais*. São Carlos, SP: Art Point Gráfica e Editora, 2016, p.83-89.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. REIMP – Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

SOUSA, C. Portafólio, um instrumento de avaliação de processos de formação investigação e intervenção. In: ALMEIDA, L. S. ; TAVARES, J. (Orgs). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto/PT: Porto Editora, 1998.

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

SPRICIGO, Cinthia Bittencourt, 2014. Disponível em [://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf](http://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf)

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

TEIXEIRA, Anísio. John Dewey. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.p.25.

TEIXEIRA, C.; SILVA, A.L.F.; ALVES, J.G. 2012. *Interdisciplinaridade e transversalidade na educação ambiental: uma análise da REMEA (2010-2012)*. Disponível em <http://www.revistaeea.org/pf.php?idartigo=1801>. Acesso em 05.06.2018.

TORP, L.; SAGE, S. *Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for k-16 Education*. Alexandria, WA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2 ed. 2002.

TRAJBER, R.; SATO, M.; *Escolas Sustentáveis: Incubadoras de Transformações nas Comunidades*. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. 1517-1256, v. especial, setembro de 2010. Disponível em <http://www.seer.furg.br/remea/article/viewFile/3396/2054>>. Acesso em 05.06.2018.
UNESCO-IBE. Glossário de terminologia curricular. Brasília, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223059por.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

VILARINHO NETO, Cornélio Silvano. *A metropolização regional, formação e consolidação de rede urbana do Estado de Mato Grosso*. Cuiabá-MT: Ed. EdUFMT, 2009.

VIANNA, H. M. Pesquisa em educação: a observação. Brasília: Liber Editora, 2007.
DAMIANI, M. F. et al., (Orgs). *Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

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

VILLELA, Fábio C. B. & ARCHANGELO, Ana. *Fundamentos da escola significativa*. São Paulo: Editora Loyola, 2013.

WATERMAN, Margaret A. *Investigative Case Study Approach for Biology Learning*. Bioscene – Journal of College Biology Teaching 1998, 24, 3. 12. WESTBROOK, Robert B.;

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. John Dewey. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.p.25.

Créditos Institucionais e Ficha Técnica

Ministério da Educação

Rossieli Soares da Silva

Governo do Estado de Mato Grosso

José Pedro Gonçalves Taques

Secretaria de Estado de Educação

Marioneide Angelica Kliemaschewsk

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime/MT

Silvio Aparecido Fidelis

Conselho Estadual de Educação

Adriana Tomasoni

União dos Conselhos Municipais de Educação – Uncme/MT

Edemar Jorge Kamchen

Prefeituras Municipais e Secretarias Municipais de Educação

- | | | | |
|---------------------------|---------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Acorizal | 41. Diamantino | 82. Nova Santa Helena | 118. Santo Antônio do Leste |
| 2. Água Boa | 42. Dom Aquino | 83. Nova Ubiratã | 119. Santo Antônio do Leverger |
| 3. Alta Floresta | 43. Feliz Natal | 84. Nova Xavantina | 120. São Félix do Araguaia |
| 4. Alto Araguaia | 44. Figueirópolis d'Oeste | 85. Novo Horizonte do Norte | 121. São José do Povo |
| 5. Alto da Boa Vista | 45. Gaúcha do Norte | 86. Novo Mundo | 122. São José do Rio Claro |
| 6. Alto Garças | 46. General Carneiro | 87. Novo Santo Antônio | 123. São José do Xingu |
| 7. Alto Paraguaçu | 47. Glória d'Oeste | 88. Novo São Joaquim | 124. São José dos Quatro Marcos |
| 8. Alto Taquari | 48. Guarantã do Norte | 89. Paranaíta | 125. São Pedro da Cipa |
| 9. Apicás | 49. Guiratinga | 90. Paranaatinga | 126. Sapezal |
| 10. Araguaiana | 50. Indaial | 91. Pedra Preta | 127. Serra Nova Dourada |
| 11. Araguaína | 51. Ipiranga do Norte | 92. Peixoto de Azevedo | 128. Sinop |
| 12. Araputanga | 52. Itanhanga | 93. Planalto da Serra | 129. Sorriso |
| 13. Arenópolis | 53. Itaúba | 94. Poconé | 130. Tabaporã |
| 14. Aripuanã | 54. Itiquira | 95. Pontal do Araguaia | 131. Tangará da Serra |
| 15. Barão de Melgaço | 55. Jaciara | 96. Ponte Branca | 132. Tapurah |
| 16. Barra do Bugres | 56. Jangada | 97. Pontes e Lacerda | 133. Terra Nova do Norte |
| 17. Barra do Garças | 57. Jauru | 98. Porto Alegre do Norte | 134. Tesouro |
| 18. Bom Jesus do Araguaia | 58. Juara | 99. Porto dos Gaúchos | 135. Torixoréu |
| 19. Brasnorte | 59. Juína | 100. Porto Esperidião | 136. <u>União do Sul</u> |
| 20. Cáceres | 60. Juruena | 101. Porto Estrela | 137. Vale de São Domingos |
| 21. Campinápolis | 61. Juscimeira | 102. Poxoréu | 138. Várzea Grande |
| 22. Campo Novo do Parecis | 62. Lambari d'Oeste | 103. Primavera do Leste | 139. Vera |
| 23. Campo Verde | 63. Lucas do Rio Verde | 104. Querência | 140. Vila Bela da Santíssima Trindade |
| 24. Campos de Júlio | 64. Luciara | 105. Reserva do Cabaçal | 141. Vila Rica |
| 25. Canabrava do Norte | 65. Marcelândia | 106. Ribeirão Cascalheira | |
| 26. Canarana | 66. Matupá | 107. Ribeirãozinho | |
| 27. Carlinda | 67. Mirassol d'Oeste | 108. Rio Branco | |
| 28. Castanheira | 68. Nobres | 109. Rondolândia | |
| 29. Chapada dos Guimarães | 69. Nortelândia | 110. Rondonópolis | |
| 30. Cláudia | 70. Nossa Senhora do Livramento | 111. Rosário Oeste | |
| 31. Cocalinho | 71. Nova Bandeirantes | 112. Salto do Céu | |
| 32. Colíder | 72. Nova Brasilândia | 113. Santa Carmem | |
| 33. Colniza | 73. Nova Canaã do Norte | 114. Santa Cruz do Xingu | |
| 34. Comodoro | 74. Nova Guarita | 115. Santa Rita do Trivelato | |
| 35. Confresa | 75. Nova Lacerda | 116. Santa Terezinha | |
| 36. Conquista d'Oeste | 76. Nova Marilândia | 117. Santo Afonso | |
| 37. Cotriguaçu | 77. Nova Maringá | | |
| 38. Cuiabá | 78. Nova Monte Verde | | |
| 39. Curvelândia | 79. Nova Mutum | | |
| 40. Denise | 80. Nova Nazaré | | |
| | 81. Nova Olímpia | | |

Conselhos Municipais de Educação

Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso – Sintep/MT

Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado do Estado de Mato Grosso – Sinepe/MT

Comissão Estadual de Governança

Marioneide Angelica Kliemaschewsk - Secretária de Estado de Educação, Esporte e Lazer – SEDUC/MT

Silvio Fidelis - Presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso – UNDIME/MT

Adriana Tomasoni - Presidente do Conselho Estadual de Educação – CEE/MT

Edemar Jorge Kamchen – Coordenador Estadual da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/MT

Gelson Menegatti Filho – Presidente do Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado de Ensino do Estado de Mato Grosso - SINEPE/MT

Jocilene Barboza dos Santos - Presidente do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso – SINTEP/MT

Comissão Estadual de Mobilização

Ednaldo Gomes de Sousa - Secretário Adjunto de Políticas Educacionais – SAPE/SEDUC/MT;

Marcio Tadeu Pereira Magalhães – Superintendente da Educação Básica – SAPE/SUEB/SEDUC;

Irene de Souza Costa - Coordenadora da Base Nacional Comum Curricular no Estado de Mato Grosso – Consed/MT;

Vanilda Carvalho Mendes – Coordenadora da Base Nacional Comum Curricular no estado de Mato Grosso – UNDIME/MT;

Alfredo Tomoo Ojima – Coordenador da Unidade de Articulação de Políticas Educacionais – SARI/SEDUC/MT

Cezarina Benites Santos – Secretária Executiva da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso – UNDIME/MT

Adriana Tomasoni -- Presidente do Conselho Estadual de Educação – CEE/MT

Edemar Jorge Kamchem – Coordenador Estadual da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/MT

Gelson Menegatti Filho – Presidente do Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado do Estado de Mato Grosso - SINEPE/MT

Jocilene Barboza dos Santos - Presidente do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso – SINTEP/MT

Maria Anunciata Fernandes – Instituto Federal de Mato Grosso

Nair Mendes de Oliveira – Instituto Federal de Mato Grosso

Luiz Batista Jorge – Presidente do Conselho Municipal de Educação de Cuiabá

Eva Paulo Vieira – Presidente do Conselho Municipal de Educação de Várzea Grande

Coordenação da Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular e elaboração do Currículo de Referência para o Território Mato-grossense

Irene de Souza Costa - Coordenadora Estadual da Base Nacional Comum Curricular - Consed/MT)

Vanilda Carvalho Mendes - Coordenadora Estadual da Base Nacional Comum Curricular – Undime/MT)

Coordenação de Etapa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular e elaboração do Currículo para o Território Mato-grossense

Brigida Couto Mendes - Coordenadora da Etapa de Educação Infantil

Geniana dos Santos - Coordenadora da Etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Aparecida Maria de Paula Barbosa da Silva - Coordenadora da Etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Articuladora do Regime de Colaboração

Rosemai Maria Victória

Articuladores de Conselhos

Tania Aparecida Nunes Ribeiro - Articulador(a) de Regime de Colaboração – UNCME

Eleni Bazzano de Oliveira – Articulador(a) de Regime de Colaboração - FNCEE

Vânia da Silva - Articulador(a) de Regime de Colaboração – FNCEE

Analista de Gestão

Hugo Bovareto de Oliveira Horsth

Equipe Técnica Estadual - Redatores do Currículo da Referência para o Território Mato-grossense - Concepções para Educação Básica

Aline Renata Pedrosa Carvalho (SEDUC/MT)/Aparecida Maria de Paula Barbosa da Silva (SEDUC/MT)/Ceres de Moraes Gomes Lima (SEDUC/MT)/Cleomara Nunes do Amaral (SEDUC/MT)/Elismar Bezerra Arruda (SEDUC/MT) Admilson Mario de Assuncao (SEDUC/MT)/Euzemar Fátima Lopes Siquiera (SEDUC/MT)/Geniana dos Santos (SEDUC/MT)/Gino Francisco Buzato (SEDUC/MT)/Irene de Souza Costa (SEDUC/MT)/ (SEDUC/MT)/Isaltino Alves Barbosa (SEDUC/MT)/ Juliane Fernanda Rodrigues Gusmão (SEDUC/MT)/Lucas de Albuquerque Oliveira (SEDUC/MT)/Lucia Aparecida dos Santos (SEDUC/MT)/Maria Licy David de Oliveira (SEDUC/MT)/Mirta Grisel Garcia de Kehler (SEDUC/MT)/ (SEDUC/MT)/Romildo Gonçalves Silva (SEDUC/MT)/Rosenei Bairros de Freitas Carvalho (SEDUC/MT/SME/ROO)/Sebastião Rodrigues Pereira (SEDUC/MT)/ João Ricardo Sanchez (Centro Paula Souza/SP – UNIVESP/SP – USP/SP)/ Renata Bernado Araújo (USP/Ribeirão Preto/SP)/ Daniela Mica Espimpolo (USP/Ribeirão Preto/SP – Faculdade Anhanguera Ribeirão Preto/SP).

Equipe Técnica Regional – Colaboraram com a Sistematização e Leitura Crítica

Polo de Alta Floresta

Alesandro Rocha Balani/Nova Bandeirantes - Alexandre Gomes Daniel/Alta Floresta - Andreia Cristina Pontarolo Lindoino/Alta Floresta - Ângela Cristina Sandmann/Alta Floresta - Clailton Lira Perin/Alta Floresta - Cristiano de Oliveira Azevedo/Alta Floresta - Denise de Jesus Magalhães/Nova Bandeirantes - Djalma Gonçalves Ramires/Alta Floresta - Edileuza da Cruz Maçaneiro/Alta Floresta - Edvaldo Grecco Cardoso/Apiacás - Eldenise Modesto Silva Zanette/Nova Canaã do Norte - Eliane Calistro Zanette/Paranaíta – Elizangela Alves Sousa Marques/Alta Floresta - Erika Motta do Carmo/Apiacás - Evanilda Maria Rado/Paranaíta - Fabiana Aparecida Simonato/Carlinda - Fabio Germano/Apiacás - Genize Luna de Carvalho/Nova Canaã do Norte - Giselle Pupim Jorge/Alta Floresta - Ivani Pereira de Moraes/Nova Canã do Norte - Josefa do Nascimento Pereira da Silva/Carlinda - Josiane Domeni Lima/Alta Floresta – Luciana Amaral Machado/Alta Floresta - Maria Regina de Souza/Alta Floresta - Marcela Bonet Becher Schavaren/ Paranaíta - Maria Aparecida de Andrade/Nova Canaã do Norte – Maria Iimalucia Teixeira/Alta Floresta - Marilaine de Castro Pereira Marques/Alta Floresta – Mônica Gonzaga Marques Benette/Alta Floresta - Nilceia Frausino da Silva Pinto/Alta Floresta - Priscila Dayene Rezende Gobetti/ Alta Floresta - Roberto Damasceno/Carlinda - Rosane Duarte Rosa Seluchinesk/Alta Floresta - Rosangela Dias Soares Ananias/Carlinda - Rosangela Feitoza Fracasso Cruz/Apiacás - Silvana Aparecida Tomazeli/Nova Bandeirantes – Vantuir Pereira da Silva/Alta Floresta.

Polo de Barra do Garças

Sílvia Figueiredo de Sousa / Torixoréu - Edna Maria Carvalho de Sousa / Torixoréu - Eny Yuki Sasaki Rodrigues / Torixoréu - Mara Rúbia dos Santos Vilela Matos / Torixoréu - Rosângela Amâncio Pereira / Ribeirãozinho - Terezinha Luiz Dionízio / Ribeirãozinho - Núbia Carrijo de Oliveira Dalcin / Ribeirãozinho - Carlos Wagner P. dos Santos / Araguaiana - Sérgio da Rocha Barrientos / Araguaiana - Narcísio Correia Lima / Araguaiana - Wellyngton Rocha Figueira / Araguaiana - Cádía Gisela Hochberger Diehl / Nova Xavantina - Maria Messias Santos / Nova Xavantina - Cleibemar Ramos Santos / Nova Xavantina - Carla Luisa Kochhann / Nova Xavantina - Sílvia de Moura Faltão / Canarana - Elaine Noeli Elsenbachi / Canarana - Marcell Teresinha L. Costa / Canarana - Janet Elizabeth Thomas / Querência - Ledir Solange Sehnem / Querência - Gláucia Galvão Vieira / Querência - Maria Luiza Sehn Ferraz / Querência - Gustavo Barbosa dos Santos / Nova Nazaré - Elídia Paula Cristino B. Silva / Pontal do Araguaia - Adair da Mota Nunes / Pontal do Araguaia - Gerson Carlos Rezende / Campinápolis - Carmem Lúcia Caldeira de Magalhães / Barra do Garças - Edmara da Costa Castro Dallabrida / Barra do Garças - Ernandes Araújo Nascimento / Barra do Garças - Lucenildo Elias da Silva / Barra do Garças - Rita Natália Batista / Barra do Garças - Benedita Vilmaria Alves Pereira / Barra do Garças - Mary Carneiro Rezende / Barra do Garças - Flávia Lorena Brito / Barra do Garças - Evelyn Kristina da Silva Santos / Barra do Garças - André Luiz Fernandes de Oliveira / Barra do Garças - Claudia Lúcia Queiroz / Barra do Garças - Luciana Akeme Sawasaki Mazano Deluci / Barra do Garças - Vitória Regia Alves de Oliveira / Ribeirão Cascalheira - Nauva Aguiar da Silva / Ribeirão Cascalheira - Wagnô Domingos da Silva / Ponte Branca – Rozilene Rodrigues Ribeiro/ General Carneiro - Arlene Sousa Pinheiro Belo / General Carneiro - Leêny Teixeira de Araújo / General Carneiro - João Bosco Martins / General Carneiro - Odila Maria Zampirolo / Agua Boa - Viviane Moraes / Agua Boa - Sílvia de Almeida Silva / Agua Boa - Maria de Fátima Pereira Rodrigues / Cocalinho - Brenda Schroder de Moura Soares Bessa / Cocalinho - Geovane Souza da Silva / Novo São Joaquim - Elide Tavares Maciel / Novo São Joaquim - Rosirene Alves Martins Aguiar / Novo São Joaquim.

Polo de Cáceres

Alcione Ferreira da Silva Queiroz/Araputanga – Maria Aparecida Silva Rodrigues/Araputanga – Maria Aparecida Domingos/Araputanga – Adriana Maranguelli da Silva/Curvelândia – Aparecida Mendes Barbalho/Curvelândia – Neuza Maria Alves do Carmo/ Curvelândia – Luciana Coghi da Cruz/Curvelândia – Ailton dos Santos Brunholi/Glória D’Oeste – Halassi Nunes dos Santos/Glória D’Oeste – Enerza da Silva Cuiabana/Indiavaí – Fernanda da Silva Bravo/Indiavaí – Marli Pilar Matos/Indiavaí – Rosimeire da Silva Francisco/Indiavaí – Rosângela Luiza do Carmo Silva/Lambari D’Oeste – José Cardoso Neves/Lambari D’Oeste – Sidneia da Silva Candido/Lambari D’Oeste – Luciene Figueira Câmara Loffer/Mirassol D’Oeste – Danubia da Silva Leão/Mirassol D’Oeste – Vaneila Gracielli Souza Simão/Mirassol D’Oeste – Marinely Correa Cebalho/Porto Esperidião – Adriane Cristina Silva/Porto Esperidião – Regina Célia de Moraes Gresinger/Porto Esperidião – Rosinete da Silva Guilherme/Porto Esperidião – Ediane Aparecida Gomides/Reserva do Cabaçal – Idê Angelina Andrade Toniolo/Reserva do Cabaçal – Geralda Patrícia Silva Mendes/Rio Branco – Kelly Elenice Freres Coqueiro/Rio Branco – Luciano Meneses Faria/Rio Branco – Mônica Valéria dos Santos/Rio Branco – Geraldo Pereira Santana/Salto do Céu - Iralda Rodrigues Ferreira/Salto do Céu – Silvana Alves dos Reis/Salto do Céu – Ronaldo Ramon Surubi Soares/São José dos Quatro Marcos – Alcione Cardo Marques/Cáceres – Cleide Aparecida Ferreira da Silva Gusmão/Cáceres – Daiane de Oliveira Silva/Cáceres – Fabíola Campos de Lucas Antunes/Cáceres – Luana Elky Brito/Cáceres – Moacir José Ferri/Cáceres – Almerinda Auxiliadora de Souza Silva/Cáceres – Caroline Aparecida Martins Fialho/Cáceres – Jocineide Catarina Maciel de Souza/Cáceres – Maria Clara Ede Amaral/Cáceres – Marisa Farias dos Santos Lima/Cáceres – Marilene Garcia Assunção/Cáceres – Regis Aparecido de Oliveira/Cáceres – Renato Augusto de Lima Alfaia/Cáceres – Renilda Miranda Cebalho/Cáceres – Roseli Ferreira Lima/Cáceres – Soeli Aparecida Rossi/Cáceres – Sonia Maria de Oliveira – Valtemir Araújo Pereira/Cáceres – Joseline Patrícia de Moura/Cáceres – Eliete da Silva/Cáceres – Graciely Almeida Ricci/Cáceres – Eliane Pires da Silva Mochi Santos/Glória D’Oeste – Rosimeire Ferreira Cordeiro/Glória D’Oeste – Adriana Soares Beserra Capoano/Cáceres – Estela Seraglio Furrer/Cáceres – Gleice Antonia Moraes de Alcantara/Cáceres – Jociane Christina Pasturelli Cintra/Cáceres – Jucineia Seraglio/Cáceres – Luciane Miranda Faria/Cáceres – Maria Cláudia Maquea Rocha Mattia/Cáceres – Alessandro Gomes de Arruda/Cáceres – Fátima do Rosário Ferreira Mendes/Cáceres – Sueli Aparecida dos Santos Silva/Cáceres.

Polo de Confresa

Juliana Alves Pereira Capanema / Confresa - Cristina C. Galvão Luz / Confresa - Alessandra P. Carneiro Rodrigues / Confresa - Divanez Alves Correia / Confresa - Eliene Coelho Silva / Confresa - Evany Costa dos Santos / Confresa - Leonilda Paciente Luz / Confresa - Maria Aparecida Silva / Confresa - Marli de Oliveira Rocha / Confresa - Ocivaldo Bezerra de Brito / Confresa - Raimundo Soares Souza / Confresa - Rodrigo Lopes Alencar / Confresa - Veronete Dias Gomes / Confresa - Deassis Gomes da Silva / Porto Alegre do Norte - Leodineia Gisete Bocato / São José do Xingu - Maria de Fátima Guerra / Vila Rica - Neiva Gomes Coelho / Confresa - Rosilene Ferreira Bezerra / Santa Terezinha - Luis Cesar Barbosa / Canabrava do Norte - Gleiza Ninrode de O. B Almeida / Canabrava do Norte - Margarida Teixeira da Silva Castro / Canabrava do Norte - Elivaine Alves Candido / Canabrava do Norte - Gláucia de Jesus S. Botton / Confresa - Deuselina Pires Gonçalves Vilaça / Confresa - Claudileide Cazavechia Kremer / Confresa - José Luiz Pissete / Confresa - Jefferson Mascarenhas do Nascimento / Confresa - Nivaldo Korira i Tapirape / Confresa - Sérgio Ferreira da Silva / Confresa - Marcelo Rodrigues Silva / Confresa - Jalis Alves Oliveira / Confresa - Adilson Vital da Silva / Confresa - Camila Lorrayne Soares Santos / Confresa - Lucimeire Lazara da S. O. Ananias / Confresa - Frorivânia Praxedes dos Santos / Confresa - Maurivan Barros Pereira / Confresa - Francisca Mendes Pereira / Porto Alegre do Norte - Dione Borges Piagem / Porto Alegre do Norte - Elenir Afonso da Silva / Porto Alegre do Norte - Elena do Prado Brizolla Brito / Porto Alegre do Norte - Rafael Tavares da Costa / Porto Alegre do Norte - Itamara Pereira Rodrigues / Santa Cruz do Xingu - Maria Antônia Vieira Alves / Santa Cruz do Xingu - Rosangela Figueiredo / Santa Cruz do Xingu - Márcio Pires da Paula / Santa Terezinha - Josias de Jesus Gomes / Santa Terezinha - Rodrigo Pereira Luz / Santa Terezinha - Franthielle Viana de Paula / São José do Xingu - Raquel Pereira do Nascimento / Vila Rica - Divina do Carmo C. A. Souza / Vila Rica - Pedro Rocha Araújo / Vila Rica - Elisiani Gaspareto / Vila Rica - Maria Edna Alves de Brito Oliveira / Vila Rica - Bernadete M. Leoncini Vieira / São José do Xingu - Renata Dias Chaves / São José do Xingu - Luciana Maria Leandro / São José do Xingu.

Polo de Cuiabá

Maria Aparecida de Lima Geraldino / Acorizal - Nery Luiz Ferreira Filho / Acorizal - Nilton Geraldino / Acorizal - Renata Figueiredo da Cruz / Acorizal - Atanilza Maria dos Santos / Chap. dos Guimarães - Hellen Cristina Xavier Moreira / Chap. dos Guimarães – Edilene Garcia Beluf/Chapada dos Guimarães - Alex Rufino da Silva / Cuiabá - Adriana Auxiliadora da Silva/Cuiabá - Adriana N. de Almeida Duarte – Cuiabá/ Arthur José Pimentel Lopes/ Cuiabá/ Helene Lima da Costa/Cuiabá – Dilma A. Campos Semler/Cuiabá – Douglas A. Leonel Felix/Cuiabá - Eliane Aparecida M. de Almeida/Cuiabá - Ezemar Mourão da Silva / Cuiabá – Fabia Eliane F. Melo/Cuiabá - Janibia Fernanda Costa de Oliveira/Cuiabá – Jefferson Ferreira/Cuiabá - Lucimeire da Silva Furlaneto/Cuiabá - Karina Aparecida Geraldo/Cuiabá - Kátia Auxiliadora de Arruda Pinto/Cuiabá– Gerson Luiz de Souza/Cuiabá – Elizabete Pereira Vieira/Cuiabá – Michele Bruno Ramirez/Cuiabá - Sávio Antunes Santos / Cuiabá – Sandra Regina de Queiroz/ Cuiabá – Cleuza Raimundo da Costa/Cuiabá/ Rosenilda Rocha Bueno/Cuiabá - Sônia

Gonçalina Pereira/ Cuiabá/ Soraya Ferreira da Silva/ Cuiabá – Leandra Rodrigues/Cuiabá - Luzinéia Guimarães Alencar/ Cuiabá – Maria Helena da Silva/Cuiabá – Selma de Souza Nunes/Cuiabá – Joelson Marcelo Miranda/Cuiabá – Veranildes Silva/Cuiabá - Waldney Jorge de Lisboa/Cuiabá - Cleusa Cunha da Silva / Jangada - Djeane Danuze Ferreira de Almeida / Jangada - José Nivaldo de Sá Gomes / Jangada - Ésda Lopes de Farias / N. Brasilândia - Luzia Helena Mendes Campos / N. Brasilândia - Sueli Maria de Oliveira / N. Brasilândia - Estevino Paulo da Silva / N. Sra. Livramento - Edite Alves França / Planalto da Serra - Georgea Solon Ribeiro / Planalto da Serra - Ivanir Souza de Lara Bonfim / Planalto da Serra - Eliane Maria de Arruda Souza / Poconé - Francionei Geronimo de Lima Paula / Poconé - Luciane Maria de Aquino Nunes / Poconé - Ornella Rosário P. M. Falcão / Poconé - Rosária Gonçalina Campos Silva / Poconé - Antonio João da Silva / Sto. Ant. do Leverger - Rosinayre Pedroso de Lima / Sto. Ant. do Leverger - Adilza Benedita dos Santos Arruda / Sto. Ant. do Leverger - Odário Sebastião da Silva / Varzea Grande - Pedro Mário Costa Sales / Varzea Grande - Ivania Pereira Midon de Souza / Várzea Grande - Priscilla Queiroz Palombo / Várzea Grande.

Polo de Diamantino

Norimar Lemes de Araujo / Alto Paraguai - Cinelândia Tito Santiago / Alto Paraguai - Janete Ferrer Figueiredo / Alto Paraguai - Ivaney Vieira Pondé / Alto Paraguai - Valter Soares Bonfim / Arenópolis - Archângelo Rigonatto Zanutto / Arenópolis - Onícia de Faria / Arenópolis - Lúcia F. Damacena de Carvalho / Arenópolis - Antonio Matias Castro / Diamantino - Mariuza Costa Bernardo / Diamantino - Ana Paula de Souza Correa Depra / Diamantino - Makx Paulo Souza Toledo / Diamantino - Vanessa Michelly de Moraes / Diamantino - Gilvana Aparecida Oliveira Dias / Diamantino - Fabiano da Silva Oliveira / Diamantino - Francielle da Silva Mateus Costa / Diamantino - Suelle Aparecida Ceolin Schwade / Diamantino - Dirceu Souza Frota de Almeida / Diamantino - Rejane Leite da Bonfín / Diamantino - Walter Santos Nascimento / Diamantino - Cezar Augusto Spindola dos Santos / Diamantino - Eliane Piloni Socol / Diamantino - Rosirene Bento da Rocha / Diamantino - Ana Borges do Nascimento / Diamantino - Nora Nei Ferreira de Almeida Lumdkuist / Diamantino - Edilene da Silva Campos Rodrigues / Nobres - Tatiane Paulina Marques Lima Felix / Nobres - Michelle Alexandra Krug / Nobres - Luciane Paese Strogulski Bufalo / Nobres - Nardele Santana Silva de Salvalaggio / Nortelândia - Alessandra da Cruz Santos do Prado / Nortelândia - Rozani Abreu Ormond / Nortelândia - Maurizete Maria de Oliveira Silva / Nortelândia - Elizângela D. P. de Andrade / Nova Marilândia - Elói Luis Krüger / Nova Marilândia - Arlete Cornelia de Oliveira Gomes / Nova Marilândia - Meire Moura Soave Rodrigues / Nova Marilândia - Raimunda Nonata Silva de Andrade / Nova Maringá - Keli Jaqueline Wiebelling / Nova Maringá - Carlindo Sergio de Assunção / Nova Maringá - Maria de Fátima da Silva Rieger / Nova Maringá - Karen Regina Copini / Nova Mutum - Jania Maria do Nascimento / Nova Mutum - Elizabete Costa Guimarães / Nova Mutum - Micheli Tranquillo / Nova Mutum - Roberto Carlos de Camargo / Rosário Oeste - Basília da Silva / Rosário Oeste - Rosângela Natalina Zattar da Silva / Rosário Oeste - Lucas Ferreira Gomes / Rosário Oeste - Celma Regina Mendes dos Santos / Santa Rita do Trivelato - Graciele Borelli do Nascimento / Santa Rita do Trivelato - Nelci Venturini Dall'Óglio / Santa Rita do Trivelato - Tiago Cesar da Cunha Bernegozzi / Santa Rita do Trivelato - Elisangela Moura dos Santos / Santo Afonso - Martha Del Mazzo Lopes / Santo Afonso - Adenilda Alves Nascimento / Santo Afonso - Ana Paula Nunes da Silva / São José do Rio Claro - Susana Zagonel / São José do Rio Claro - Jailson Marino Pacheco / São José do Rio Claro - Selia dos Santos Moretti / São José do Rio Claro.

Polo de Juara

Rosalina Ananias Pinheiro Neves / Tabaporã - Gilberto Monteiro Procópio / Porto dos Gaúchos - Flávia Ferreira Muniz / Porto dos Gaúchos – Rosilda Josefa S. C. Moraes/ Porto dos Gaúchos - Lair Cristiano Heinen / Porto dos Gaúchos - Cervan Gomes Ferreira / Juara - Vanderlei Carvalho dos Santos / Juara - Elaine Cristina Mateus Nova Cowski / Juara - Rosana Campos de Oliveira / Juara - Elizabete de Jesus Furlan / Juara – Márcia Silvério Salles/ Juara - Thiago A. B. Gracia/ Juara - Romerio S. Moreira/ Juara - Gilson da Silva Metka/ Juara.

Polo de Juína

Adenilson Pereira / Cotriguaçu - Amin Ajul de Barros Filho / Castanheira - Ana Maria Bierhals / Juruena - Andreia Cristina da Silva Hespânia / Juína - Antônio Carlos Faneca Santos / Juína - Caique Alves Rocha Dutra / Aripuanã - Diego Zonta / Castanheira - Eliane de Campos Zamborsky / Aripuanã - Eliane Pinheiro Ferreira Maciel / Juína - Eulália Sandra Zambiasi / Juína - Fabio Bernardo da Silva / Juína - Huriedes Vidor Fracaro / Juína - Ines Pazdiora / Brasnorte – Fabiana Martins Teixeira/ Brasnorte - Ivete Paravisi / Juína - Jefferson Ribas da Silva / Juína - Jocelaine Alves Paes / Aripuanã - Marcia Quintino / Castanheira - Marcos Morandi / Juína - Maria Aparecida Gomes Alves / Juína - Maria Regina Dias de Moura Carvalho / Colniza - Marli Plein Enzweiler / Brasnorte - Neusa Socreppa Nazatto / Juruena - Nilton Cesar Nunes da Silva / Castanheira - Rosângela Maria Vígano Brambilla / Cotriguaçu - Rosimeri Aparecida Vígano / Cotriguaçu - Rubens Marques / Colniza - Sandra Maria Alves / Juína - Tereza Alves Moreira / Juína - Vera Lucia Pereira da Silva Granja / Juína - Viviane Gomes Dias Abreu / Juruena - Yoná Furtado Bento de Oliveira / Brasnorte - Zélia Dulce de Oliveira / Colniza – Marinez Tonet/ Colniza – Irene Aparecida de Souza/ Juína.

Polo de Matupá

Marta Tibola / Matupá - Fernando Rasnheski / Matupá - Dirlei Zafonato / Matupá - José Augusto Jeronimo da Silva / Matupá - Gilson Gomes / Matupá - Sebastiani Stamm Hirsch Brambilla / Matupá - Fabiane Migliat / Matupá - Maria Luiza Antunes / Matupá - Clarise Wenzel Decol / Matupá - Marlene Messias Cardoso / Matupá - Dalva Aparecida Cardoso / Matupá - Katia Aparecida Frederico Urnhani / Matupá - Neide Aparecida de Freitas França / Matupá - Henrique Gabriel Araújo R. da Silva / Matupá - Sirleni Juliani / Marcelândia - Silvana de Souza André Oliveira / Marcelândia - Jorge Marcos Lima Correia / Marcelândia - Sônia Martins / Marcelândia - Karine Martins Reis de Lima / Novo Mundo - Luciana Daufenbach / Novo Mundo - Clodoaldo Daufenbach / Novo Mundo - Elena de Oliveira Guimarães / Novo Mundo - Domingos Jari Vargas / Terra Nova do Norte - Elisete Carvalho Maciel / Terra Nova do Norte - Sandra Maria Alves de Souza / Terra Nova do Norte - Silvana Leite Silva / Terra Nova do Norte - Renata Síria Bortolani Martins / Guarantã do Norte - Adriana Bertol / Guarantã do Norte - Juliana Rodrigues / Guarantã do Norte - Matilde Rodrigues Dalzotto / Guarantã do Norte - Maria Bethania Lima Correia / Peixoto de Azevedo - Raimunda Barbosa da Silva / Peixoto de Azevedo - Cleide Aparecida de Souza Lima / Peixoto de Azevedo - Lucélia de Oliveira Lucas / Peixoto de Azevedo - Ines Zita Lorenzetti / Nova Guarita - Juliane Lewinski Maculan / Nova Guarita - Moacir Jacó Talini / Nova Guarita - Jocelani Bosquetti Maculan / Nova Guarita - Elza Alves Ferreira Nascimento / Guarantã do Norte - Dayane Costante Santos / Novo Mundo.

Polo de Primavera

Dilson Thomaz / Primavera do Leste - Gleibiane Silva David / Primavera do Leste - Sirleide Maria de Souza Custódio Barbora / Primavera do Leste - Isa Cristina Von Borstel M. Dapper / Primavera do Leste - Adércio Vilmar Reder / Primavera do Leste - Edmilson dos Santos Almeida / Primavera do Leste - Suelen Santos Furtado / Primavera do Leste - Cecília Fernanda Sousa Santos / Primavera do Leste - Lilian Andréia Alves da Silva Oliveira / Primavera do Leste - Ivanete Rodrigues da Costa Rapachi / Primavera do Leste - Márcio Alcântara Bruschi / Primavera do Leste - Arlete Duarte Ferreira Linn / Primavera do Leste - Lienimar de Souza Almeida / Primavera do Leste - Peri Facco Dalla Nora / Campo Verde - Carmelinda Miranda da Silva / Campo Verde - Roseli Rejani Schmidt / Campo Verde - Fatima Adib Nafi / Campo Verde - Adir Rosa da Silva / Gaúcha do Norte - Rodrigo Bozoki / Gaúcha do Norte - Luciana Vizoni Scafuro / Paranatinga - Aline Pereira Rodrigues / Paranatinga - Rosana Forgiarini / Paranatinga - Rosilene Gonçalves Barbosa / Paranatinga - José Messias Vieira / Poxoréu - Jocasta Oliveira da Silva Pereira / Poxoréu - Girlane Rosa de Campos Macedo / Poxoréu - Adelaide Pereira de Miranda / Poxoréu - Rosimeire da Rocha Oliveira / Santo Antônio do Leste - Marta Rosana Custodio dos Santos Fornaza / Santo Antônio do Leste - Vera Lúcia da Silva / Santo Antônio do Leste - Mara Silvia Moreira de Souza Batista / Santo Antônio do Leste.

Polo de Pontes e Lacerda

Alzira dos Santos / Comodoro - Claudemir Saturnino da Silva / Comodoro - Ivanete Maria Testa / Comodoro - Rita de Cassia Beck de Oliveira / Conquista D'Oeste - Isabel Cristina Lemos / Jauru - Tatiane Maria da Silva Dias / Jauru - Selma Ferreira Bina / Nova Lacerda - Neli José de Oliveira Alves / Pontes e Lacerda - Alexandra Moreira da Silva Vieira / Pontes e Lacerda - Dayane Freitas de Lourdes / Pontes e Lacerda - Andrea Perez Leinat / Pontes e Lacerda - Ivanir da Silva Oliveira / Pontes e Lacerda - Dinael Alves de Freitas / Pontes e Lacerda - Fernanda Menezes da Cunha / Pontes e Lacerda - Maureci Moreira de Almeida / Pontes e Lacerda - Michele Nunes Ferreira Batista / Pontes e Lacerda - Luciele Matos do Carmo Costa / Pontes e Lacerda - Luceni da Silva Oliveira / Pontes e Lacerda - Sandra Márcia Vieira Domingos Paulo / Pontes e Lacerda - Solange Terezinha dos Santos / Pontes e Lacerda - Edir de oliveira / Pontes e Lacerda - Nelcinda Godinho de Souza / Pontes e Lacerda - Valdirene Machado Santiago / Pontes e Lacerda - Maria Sudéstia Ribeiro da Silva / Pontes e Lacerda - Vitoriana Morinigo / Pontes e Lacerda - Marta Leonora Mazeto Bernadelli / Pontes e Lacerda - Elesandra Helena Fernandes / Rondolândia - Marcio Greyke A. da Silva / Rondolândia - Mariana Silva e Silva / Vale do São Domingos - Ana Cristina Freires / Vila Bela da Santíssima Trindade - Dirleni de Oliveira Ribeiro / Vila Bela da Santíssima Trindade - Aparecida de Souza Ferreira de Jesus / Pontes e Lacerda - Eliane da Silva Dodô / Pontes e Lacerda - Marilza Jacomini Rubinho Vaz / Pontes e Lacerda - Marta Leonora Mazeto Bernadelli / Pontes e Lacerda.

Polo Rondonópolis

Abilene Antônia de Bastos Queiroz / Alto Araguaia - Adriano Gomes de Oliveira / Rondonópolis - Ana Paula Werle / Rondonópolis - Roseli Batista de Jesus / Rondonópolis - Daniela Schmidt da Silva / São Pedro da Cipa - Jose Aparecido Venâncio de Oliveira / Guiratinga - Claudia Barbosa Cardoso / Alto Garças - Cleonice Moreira dos Santos Tabosa / Juscimeira - Eder Antonio dos Santos / Pedra Preta - Ellen Regina Camargo Lúzio / Itiquira - Enilton Moreira dos Santos / Juscimeira - Eva Carmem Vieira de Carvalho / Alto Araguaia - Hiliara de Carvalho Monteiro / Rondonópolis - Maria Clara Carvalheiro Marques / Itiquira - Maria de Lourdes Guimarães Rodrigues / São José do Povo - Maria Evangelina Carrijo Izaías / Pedra Preta - Mariley de Oliveira Freitas / Jaciara - Mario Alves dos Santos / Dom Aquino - Paula Regina Niedermeir Fraga / Alto Araguaia - Rafael Leandro dos Reis Delmonego / Rondonópolis - Rosanea Bitencourt Ferreira / Jaciara - Valdelice de Oliveira / Rondonópolis - Ana Maria Mendonça Ferreira / Alto Taquari - Alessandro Batista de Araujo / Rondonópolis - Eduardo Pinheiro Santanna / Rondonópolis - Cesa Mara de Moraes Vieira Zimpel / Rondonópolis - Estela Inês Leite Tosta / Rondonópolis - Francisco Miranda Filho / Rondonópolis - Glauco Caue Yamamoto Moral / Rondonópolis - Jane Iris Araujo Cabrera Penasso / Rondonópolis - Luci Gomes da Mata / Rondonópolis - Rosana Maria

Torres/Rondonópolis – Thais Silva Verão Theodoro/Rondonópolis – Verondina Ferreira Santana Mamore/Rondonópolis.

Polo de São Félix do Araguaia

Joaquim Pereira Neto / São Félix do Araguaia - Haroldo Borges / São Félix do Araguaia - Luiz Carlos Alves Araujo / São Félix do Araguaia – Erincintia Santiago Oliveira/ São Félix do Araguaia - Alice Ferreira Guimarães / São Félix do Araguaia - Matuzalém Pereira L. Milhomem / São Félix do Araguaia - Terezinha Gomes de Lima / São Félix do Araguaia - Zeyla Santana Borges / São Félix do Araguaia - Jucineide Rodrigues Costa / São Félix do Araguaia - Lilian Aparecida Mendes Barbosa / São Félix do Araguaia - Sarah Mendes Barbosa Lopes / São Félix do Araguaia - Lucas Geribone Boeck / São Félix do Araguaia - Arlene Oliveira Braga / São Félix do Araguaia - Emilly Isadora Ligor Alves / São Félix do Araguaia – Jose Luiz Alves Araujo/São Félix do Araguaia – Noecy Fernandes de Oliveira/São Félix do Araguaia – Edilene Rodrigues Lopes/ São Félix do Araguaia - Mariuza Marinho Lopes/ São Félix do Araguaia - Edirene Soares Barbosa/São Félix do Araguaia - Fernando Carvalho Lima/São Félix do Araguaia - Carmelucia Bento Aguiar/ São Félix do Araguaia - Sebastiana Viana da Cruz/ São Félix do Araguaia - Kate Lúcia Paciente Luz / Luciara - Neli Aires Costa Franzolin Portes / Luciara - Arlene Souza Silva / Luciara - Keila Souza Ribeiro / Luciara - Cleonice Fernandes da Cruz / Bom Jesus do Araguaia - Marcilene Carneiro da Silva/Alto da Boa Vista - Marisa Oppelt / Alto Boa Vista - Ildete Daniel Chagas / Novo Santo Antonio - Juraci Soares da Silva / Novo Santo Antonio - Rosana Silva Aguiar / Serra Nova Dourada.

Polo de Sinop

Lucinete da Silva Pereira Dallabrida/Lucas do Rio Verde – Denise Terezinha Dalberto/Lucas do Rio Verde - Marilete Zampieron/Lucas do Rio Verde - Rosana da Silva/Colider - Elizangela Mazei da Silva Santos/Colider - Lucineia Aparecida Pereira dos Reis/Colider - Fabiane Capelari Reis/Colider - Marcia Edevides Fiel/Itaúba - Nilson Caires Ferreira /Itaúba - Fabio da Silva Viana/Itaúba - Claudia Pereira Akemi Matsumoto/Itaúba – Angela Lucia Cerat/Itaúba - Charliston Simoni/Nova Santa Helena - Neomar Fernando Wawrzyniak/Nova Santa Helena - Talita Maria Pereira Marcondes/Nova Santa Helena - Leila Pimenta Zaneti/Nova Santa Helena - Sandra Mara Pszdzimirski/Nova Ubiratã - Lucreciano Alves Pereira dos Santos/Nova Ubiratã - Andressa Agnes Dalbianchi/Nova Ubiratã – Leandro Alves Pereira Santos/Nova Ubiratã - Rosângela dos Santos Silva/Vera - Alessandra Paruci Félix/Vera - Mauriceia Souza Camilo/Vera - Maria Marta Afinovicz/Feliz Natal – Enisandra Aparecida Garcia Oliveira/Feliz Natal – Rejane Riggo de Paula/Feliz Natal Rozenei Conceição Ferreira dos Santos/Feliz Natal - Maria Lucília Andrade Teixeira/Claudia - Julieta Kieling Marçal/Claudia - Dalila Tributino/Cláudia - Claudevania Barbon Anderle/Claudia - Rosani Aparecida Maciel/União do Sul - Josiani Francischini Duarte/União do Sul – União do Sul - Vera Maria Zanin de Lima/União do Sul – Silvia Ferreira Campos/Itanhangá - Marcia Moreno/Itanhangá - Rosemary Aparecida Rodrigues/ Itanhangá – Andreia Aparecida Martin Maldonado/ Itanhangá - Cleusete Aparecida Ulsenheimer/Itanhangá - Suzana Fontana Kusniewski/Itanhangá - Michele Guerrieri Correa/ Ipiranga do Norte - Carine Lagemann/Ipiranga do Norte - Angelita Fernandes/ Ipiranga do Norte - Giseli Metz/ Ipiranga do Norte – Clarice Vieira Dantas/Sorriso - Wallace Santos Vieira/Sorriso - Nilseia Aparecida Teixeira Teodoro/Sorriso – Roberta Novelo de Bem/Sorriso – Vera Lúcia Gochim de Oliveira/Sorriso - Marines Alves/Santa Carmem - Amanda Patrícia Kochhann/Santa Carmem - Irene Carilho Romero Beber/Sinop - Lucineide da Silva/Sinop - Geosmar Alves Junior/Sinop - Christiane Valeria Costetti dos Santos Zubler/Sinop - Janaina S. Chitolina/Sinop - Alexandra Cristina da Rosa Cortes/Sinop - Anézio Bach/Sinop - Claudismar Aparecido Camargos/Sinop - Edeimar José Kamchem/Sinop - Maria Aparecida Medina Gomes/Sinop - Tania Aparecida Nunes Ribeiro/Sinop - Rozilene da Costa Batista/Sinop - Terezinha Rosa da Silva/Sinop - Ernandes Cervantes Lopes/Sinop – Nilton Matsui/Sinop – Leonardo Bergonci/Sinop – Marcos Borges de Oliveira/Sinop – Glades Mueller/Sinop – Nilva Lorini Simioni/Sinop – Dione Emilia Correa Boing/Sinop – Silvana Cleria Piccoli/Sinop – Leila Debortoli Bergonci/Sinop – Kelen Galvão/Sinop – Elisangela S. Santos/Sinop – Maria Regina Campos Paiva/Sinop – José Aldair Pinheiro/Sinop – Andreia Ap. M. R. Marcam/Sinop – Ana Claudia G. Sousa/Sinop – Adenilse Silva de Jesus/Sinop – Ricardo Perez Perez/Sinop – Zelair Olezia dos Santos/Sinop – Magno Rodrigo da Silva/Sinop – Sandra Regina Braz Aires/Sinop – José Paulo da Silva/Sinop – Geovana Portela de Moura/Sinop – Jeferson Lucas Zanin/Sinop – Marcela Dias Pinto Perez/Sinop – Micheline Nuss Del Quiqui/Sinop – Leandro Mauri Schulzbach/Sinop – Reginaldo Vieira da Costa/Sinop .

Polo de Tangará da Serra

Celia Aparecida Dias Ferreira Louzada / Barra do Bugres – Marilza Oenning/Barra do Bugres – Silvane dos Santos F. da Silva/ Barra do Bugres - Maria Edilene Mateus do Nascimento / Campo Novo do Parecis - Maria Aparecida Bahnert / Campo Novo do Parecis - Salete Sá da Rocha / Campo Novo do Parecis – Tatiana Cacilda Santos/Campo Novo do Parecis - César Augusto Guedes / Campo Novo do Parecis - Alcineri Souza Nascimento Rodrigues / Denise – Eliane Arruda Ferreira Ardaia/Denise - Claudinei de Andrade Silva / Nova Olímpia - José Antonio dos Santos / Nova Olímpia - Tânia Cândida Leonel Papa / Porto Estrela – Marilda Nogueira de Almeida/Porto Estrela - Nelson Manoel da Silva / Sapezal - Eliane Neri da Silva / Sapezal - Antonio Marcos Alves da Costa / Tangará da Serra - Flávia Braga Krauss de Vilhena / Tangará da Serra - Lisa Casadei Crespo / Tangará da Serra - Márcia Regina Gobatto / Tangará da Serra – Adriana Germana Luzia/ Tangará da Serra – Andre Nespoli/ Tangará da Serra – Carlos Alberto do Nascimento/ Tangará da Serra – Edvaldo Bernardino de Farias/ Tangará da Serra – Elisangela

Ministério da
Educação



SEDUC
SECRETARIA DE
ESTADO DE EDUCAÇÃO,
ESPORTE E LAZER

GOVERNO DO ESTADO DE
MATO GROSSO



Rodrigues dos Santos/ Tangará da Serra – Flávia Braga Krauss de Vilhena/ Tangará da Serra – Hellen Simone Tortorelli/ Tangará da Serra – Idalina Meurer/ Tangará da Serra – Juciley Benedita da Silva/ Tangará da Serra – Lisa Casadei Crespo/ Tangará da Serra – Regina Guanaes Bittencourt Fornazari/ Tangará da Serra - Rosangela Marques de Moraes/ Tangará da Serra – Sidnei Boz/ Tangará da Serra – Sonia Tomicha Gomes/ Tangará da Serra – Jaíene Cláudia Mafessoni/ Tangará da Serra.

Equipe de Revisão e Formatação

Aparecida Maria de Paula Barbosa da Silva(Seduc/MT)

Hugo Bovareto de Oliveira Horsth/Analista de Gestão

Irene de Souza Costa(Seduc/MT)

Isaltino Alves Barbosa(SEDUC/MT)

Leila Aparecida de Souza/Seduc/MT

Equipe de Produção Audiovisual

Adriano Jardel Rodrigues de Oliveira/Secitec/MT

Antônio Cândido da Silva Filho/Secitec/MT

Hugo Bovareto de Oliveira Horsth/Analista de Gestão

João Francisco Alderett Kozugue/Seduc/MT

Mizael Teixeira Silva/Seduc/MT

Ilustração – Capa

Marly Silva de Almeida Pereira