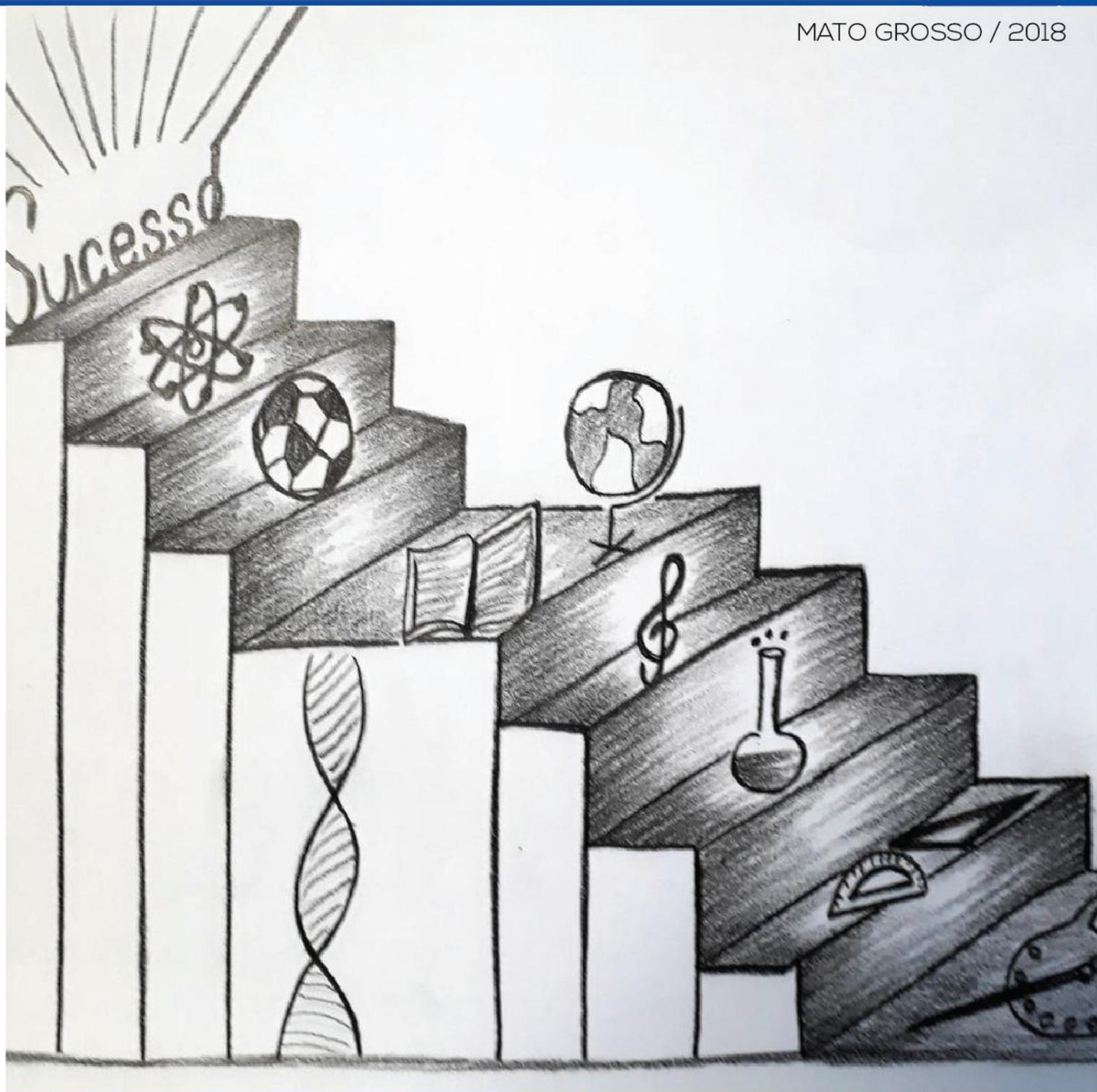


DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR
PARA MATO GROSSO

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

MATO GROSSO / 2018



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURAS MUNICIPAIS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - SEB
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER - SEDUC
UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - UNDIME/MT
UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO -
UNCME/MT
SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO - CONSED
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - CEE
CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - CME
SINDICATO DOS TRABALHADORES NO ENSINO PÚBLICO DE MATO GROSSO
- SINTEP
SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DO ENSINO SUPERIOR - SINEPE

MATO GROSSO

2018

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
INTRODUÇÃO.....	07
1. ÁREA DE LINGUAGENS	12
1.1. COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA.....	16
1.1.1. Contribuições da Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental	17
1.1.2. Práticas de Linguagem	18
1.1.2.1. Leitura.....	18
1.1.2.2. Oralidade.....	19
1.1.2.3. Escrita	20
1.1.2.4. Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais	22
1.1.2.5. Educação Literária.....	23
1.1.3. Campos de Atuação.....	25
1.1.4. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais – Campo de Atuação, Práticas de Linguagem, Habilidades e Objetos de Conhecimento	27
1.1.5. Práticas Didático- Metodológicas	49
1.1.5.1. Multiletramentos	49
1.1.5.2. Novos Letramentos	51
1.1.5.3. Letramento Digital.....	54
1.1.5.4. Interdisciplinaridade	57
1.1.5.5. Literatura Produzida em Mato Grosso no Ensino Fundamental.....	58
1.1.6. Avaliação para as Aprendizagens	59
Referências	60
1.2. COMPONENTE CURRICULAR ARTE.....	65
1.2.1. Marcos Legais	67
1.2.2. Contribuições da Arte para o Desenvolvimento Integral.....	69
1.2.3. Exteriorização das Criações Subjetivas	71
1.2.4. Interação Deleite	72
1.2.5. Análise e Interpretação dos Processos Criativos	73
1.2.6. Objetivos do Componente Curricular Arte	75
1.2.7. Principais Alternativas Metodológicas	78
1.2.8. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento	83
1.2.9. Avaliação para as Aprendizagens	89
Referências	93
1.3. COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA ESTRANGEIRA	98
1.3.1. Contribuições da Língua Estrangeira para o Desenvolvimento Integral	100

1.3.2. Objetivos do Componente Curricular.....	103
1.3.3. Principais Alternativas Metodológicas	104
1.3.3.1. Abordagem Comunicativa	105
1.3.3.2. Letramento Digital.....	107
1.3.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento - Inglês	108
1.3.5. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento - Espanhol	116
1.3.6. Avaliação para as Aprendizagens	123
Referências	126
1.4. COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA.....	129
1.4.1. Breve História da Educação Física no Brasil.....	130
1.4.2. Contribuições da Educação Física para o Desenvolvimento Integral	134
1.4.3. Competências Gerais e Competências da Educação Física	135
1.4.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento	137
1.4.4.1. Unidade Temática de Brincadeiras e Jogos	137
1.4.4.2. Unidade Temática de Esportes	141
1.4.4.3. Unidade Temática de Ginástica.....	145
1.4.4.4. Unidade Temática de Dança	148
1.4.4.5. Unidade Temática de Lutas.....	151
1.4.4.6. Unidade Temática de Práticas Corporais, Meio Ambiente e Saúde .	154
1.4.5. Principais Alternativas Metodológicas	157
1.4.6. Avaliação para as Aprendizagens	164
Referências	167
2. ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	171
2.1. Ciências da Natureza.....	174
2.2. COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS.....	175
2.2.1. Marcos Legais do Ensino de Ciências no Brasil	177
2.2.2. Contribuição de Ciências para o Desenvolvimento Integral.....	179
2.2.3. Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental	186
2.2.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento	187
2.2.5. Principais Alternativas Metodológicas	193
2.2.6. Avaliação para as Aprendizagens.....	197
2.2.7. Algumas Considerações	199
Referências	201
3. ÁREA DE MATEMÁTICA	205
3.1. COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA	207

3.1.1. Ensino da Matemática para os Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	207
3.1.2. Competências Específicas da Área de Matemática para o Desenvolvimento Integral.....	209
3.1.3. Organização das Unidades Temáticas, das Habilidade e dos Objetos de Conhecimento para os Anos Finais	210
3.1.4. Quadro 1 – Organização das Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento	210
3.1.5. Quadro 2 – Relação de Dependência entre as Habilidades.....	224
3.1.6. Metodologias de Ensino de Matemática.....	225
3.1.7. Etnomatemática.....	226
3.1.8. Modelagem Matemática.	227
3.1.9. Resolução de Problemas	230
3.1.10. Uso das Tecnologias como Recurso Didático no Ensino da Matemática	232
3.1.11. Reflexões sobre a Ação Pedagógica	233
3.1.12. Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem	233
3.1.13. Planejamento de Ensino	235
Referências	238
4. ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	242
4.1. COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA	246
4.1.1. Contribuição da História para o Desenvolvimento Integral.....	248
4.1.2. Objetivos do Componente Curricular de História	249
4.1.3. Principais Alternativas Metodológicas	250
4.1.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento.....	252
4.1.5. Avaliações para as Aprendizagens	260
Referências	262
4.2. COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA	266
4.2.1. Contribuições da Geografia para o Desenvolvimento Integral	270
4.2.2. Objetivos do Componente Curricular Geografia	274
4.2.3. Principais Alternativas Metodológicas	275
4.2.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento.....	278
4.2.5. Avaliações para as Aprendizagens	285
Referências	287
4.3. COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO	293
4.3.1. Bases Legais e Fundamentos Pedagógicos do Componente Curricular Ensino Religioso.....	293
4.3.2. Componente Curricular Ensino Religioso e o Currículo	297

4.3.3. Contribuições do Ensino Religioso para o Desenvolvimento Integral	300
4.3.4. Principais Alternativas Metodológicas	302
4.3.5. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento	304
4.3.6. Avaliação para as Aprendizagens	307
Referências	309

Créditos Institucionais e Ficha Técnica

APRESENTAÇÃO

CURRÍCULO DE REFERÊNCIA PARA O TERRITÓRIO MATO-GROSSENSE

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

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

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

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

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

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

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

Na literatura algumas palavras norteiam essas discussões: “Transição escolar”, “Transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano”, “Transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II” e transição do 4º ano para o 5º ano. Alguns estudos (AGUIRRE, 2017) apontam que os problemas do atual quinto ano persistem de longa data, ainda na condição da “5ª série”, e, que apesar de serem problemas historicamente anunciados, há um silenciamento no que se refere a ações que visam diminuir os problemas dessa transição, atentando particularmente para a formação do professor quanto às discussões da infância, seus tempos e modos de aprender.

Nesses estudos encontram-se evidências somente atribuídas ao estudante, da necessidade de assumir uma postura mais madura, o que impacta seguramente na postura de ambos; não apenas na criança. As escolas, no entanto, também necessitam de mediações e exercícios de cuidado, os quais devem preservar as particularidades da infância.

Nos aspectos legais, destaca-se a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até meados de 2005, o ensino fundamental (nos anos iniciais e finais), com raras exceções, vinha sendo desenvolvido no período de oito anos e o ingresso das crianças dava-se aos sete anos de idade. Por outro lado, desde 1996, pode-se destacar sinais, indicadores focados na ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a partir da publicação da LDB da educação nacional nº 9.394/1996.

Por sua vez, a lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 estabeleceu a duração do ensino fundamental de oito anos para nove anos, com ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade. Concedendo legalmente aos municípios, ao Distrito Federal e aos Estados, um período de organização e construção das condições para implementação do Ensino Fundamental de 9 anos até 2010. Ademais, esta implementação demandava adaptação da estrutura física, pedagógica e administrativa.

As orientações do MEC foram no sentido de que, tendo em vista que estas crianças estariam adentrando um ano mais cedo no ensino fundamental, tornar-se-ia imprescindível às instituições, procederem as alterações que fizessem necessárias, tanto nos aspectos físicos/estruturais quanto pedagógicos, metodológicos, entre outros. As alterações demandadas foram respaldadas pela publicação da Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, a qual fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o, atual, ensino fundamental de nove anos. No Art. 29, pode-se observar:

A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagem torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 08).

A BNCC considera todo esse cenário do Ensino Fundamental, no contexto da Educação Básica, chamando a atenção para o fato dela ser a etapa mais longa, atendendo crianças de 6 a 14 anos de idade.

Diante desse contexto, este currículo de referência chama atenção das escolas ao reelaborarem seus currículos escolares, atentem-se para o fato de que as crianças, ao longo do seu período de escolarização (9 anos), passam por uma série de mudanças relacionadas aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros, como já indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7/2010).

O contexto da Educação Básica e as necessidades de cuidar das transições entre as etapas, considera-se, nesse currículo de referência, chamar a atenção à transição dos anos finais

para o ensino médio. A escola precisa perceber as questões que angustiam os jovens que estão prestes a deixar o ensino fundamental para ingressar no ensino médio. A maneira como os percalços dessa transição são enfrentados, pode ser determinante para a continuidade ou não dos estudos.

Nessa perspectiva, tem-se discutido muito os índices de reprovação e evasão no ensino médio. No entanto, faz tempo que esses índices são altos, há uma tendência das instâncias responsáveis, inclusive alguns educadores, de acharem que o choque de mudança de etapa é natural, e com isso, faltam atitudes para combater essa problemática.

O currículo escolar deve cuidar dessa problemática, a partir da tomada de decisões que passa pela compreensão das razões, que leva um estudante a sair apto do 9º ano e, após, ser reprovado no 1º ano do ensino médio, que sentimentos e desafios são enfrentados por este estudante nessa transição, como cuidar da sensação de incapacidade para aprender novos conteúdos, do acolhimento e das atividades que proporcionem um maior convívio escolar. A *Feira de Ciências* e a *Semana da Leitura* são exemplos que propiciam uma interação, conforme discorre Titton (2010, p. 148) "Esses eventos, além de importante para a aprendizagem, também promovem a integração entre os estudantes e entre eles e a comunidade".

Tudo isso somado ao período conturbado que a adolescência representa, com mudanças físicas e emocionais que podem interferir no comportamento dos estudantes, percebe-se a necessidade de compreender porque para alguns, a transição é uma conquista, com mais liberdade e autonomia, e para outros, ela representa a quebra de amizades, rotinas e possibilidades.

Pode se concluir que, para os estudantes terem uma transição tranquila, mantendo a motivação para os estudos, é necessário repensar o papel da escola nas duas pontas do processo: na saída dos estudantes dos anos finais e na recepção dos estudantes no ensino médio. Isso, muitas vezes, envolve um trabalho conjunto entre unidades e redes de ensino distintas, uma vez que, em geral, o jovem cursa o Fundamental em uma instituição do município e o Médio em uma estadual.

Os gestores devem, portanto, buscar ações simples que podem ser bastante eficazes, como por exemplo: programar uma saída tranquila com medidas de incentivo ao longo do 9º ano, para tornar a passagem menos brusca. Quando os alunos vão trocar de instituição, é interessante organizar visitas a unidades escolares de Ensino Médio da região; orientar os jovens sobre a importância de escolher uma escola perto de casa; sugerir para os estudantes que não trabalham curseem o período diurno; promover encontros de ex-alunos, deixando claro que as portas da escola estão abertas para eles voltarem quando quiserem, antes de iniciarem a nova

fase; os jovens podem ser convidados a continuar frequentar a antiga escola, deixando por exemplo, a biblioteca à disposição para fazerem pesquisas e as portas abertas para rever os colegas e reencontrar os professores; e realizar reuniões de pais para tratar desse assunto, para que eles possam em casa, conversar e orientar os filhos.

Assim, a transição cuidada pelas instituições que encaminham e as instituições que recebem os estudantes pode apresentar progressos na permanência e na conclusão do Ensino Médio. O sucesso da recepção dos estudantes, contudo, vai além da cerimônia de boas-vindas. Acolher bem, também significa ofertar um ensino adequado.

Por conseguinte, este currículo de referência sugere muito engajamento entre as instituições para cuidar da transição entre as etapas da educação básica, reconhecendo sua importância para o sucesso na permanência e na aprendizagem dos estudantes.

Em sequência, as áreas do conhecimento fazem uma breve retrospectiva histórica, situam suas especificidades conceituais e concepções de ensino e aprendizagem, com o objetivo de contribuir com as equipes escolares para reflexão e reorganização de suas propostas curriculares. Dessa forma, este currículo de referência se organiza em quatro partes os Anos Finais do Ensino Fundamental:

- **Parte I:** Apresenta a área de linguagem e seus componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Arte e Educação Física.
- **Parte II:** Apresenta a área de Ciências da Natureza com o seu processo de ensino no tempo/espaço escola, assumindo o discurso científico que envolve conhecimentos relacionados com o ensino de Física, Química e Biologia.
- **Parte III:** Apresenta a área de Matemática como uma construção social, que faz parte da história da humanidade, dando ênfase aos aspectos da Educação Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental.
- **Parte IV:** Apresenta a área de Ciências Humanas e seus componentes curriculares: História, Geografia e Ensino Religioso.

Ministério da Educação
Conselho Nacional de Secretários de Educação
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso

ÁREA DE LINGUAGENS
ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS

CUIABÁ/MT
2018

1. ÁREA DE LINGUAGENS

Na área de Linguagens – anos finais, da BNCC, estão inseridos quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Arte e Educação Física. O termo linguagens abrange a linguagem verbal, a musical, a visual e a corporal (BNCC, 2017, p. 61). O propósito, então, é que os estudantes participem de diversas práticas de linguagem, ampliando suas capacidades de expressão artísticas, corporais e linguísticas.

O que se espera, nesta área, é que os alunos sejam capazes de enfrentar as situações de dificuldades, que envolvem o processo comunicativo, que são propostas pelos professores nas unidades escolares, percebam a mensagem transmitida, interajam com ela, posicionem-se em relação ao conteúdo, reinterpretem e reescrevam o que lhes foi transmitido.

Sabe-se que isso não é possível em pouco tempo. É preciso consolidar a condição de leitor, escritor, intérprete, crítico, analista e, principalmente, cidadão ativo e transformador de sua realidade ao longo dos anos da Educação Básica. Para tanto, a compreensão e o domínio da linguagem são de vital importância.

Nesta área, com o objetivo de levar os alunos às aprendizagens que envolvem variadas práticas de linguagem, é necessário concebê-las também como uma forma de interação humana, pela qual estabelecemos diferentes vínculos para nos comunicar, expressar valores, ideologias e sentimentos.

É preciso aprender por meio de gêneros textuais/discursivos, utilizando os mais diversos recursos, de jornais e revistas, música ou cinema, como também as novas tecnologias de informação e comunicação. “Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BNCC, 2017, p. 68). Tudo isso passa a ser elemento de direcionamento para aprender as linguagens e, por meio delas, estabelecer relações diretas e claras com as demais áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, o estudante, ao longo dos nove anos, em seu percurso contínuo de aprendizagem, terá a oportunidade de perceber a integração entre as etapas da educação básica. Portanto, evitar-se-á a ruptura no processo de desenvolvimento integral e autônomo.

Nos Anos Finais, é necessário ampliar as vivências dos estudantes para outros campos de atuação humana. O desenvolvimento do ser humano se relaciona ao seu processo de socialização. Ao interagir em diferentes campos de atividades humanas, torna-se possível conhecer, reconhecer e empregar diferentes formas de manifestação da linguagem, constituindo espaços para que os alunos vivenciem práticas diferentes, discutindo-as de forma

crítica e com autonomia.

No que diz respeito ao ensino de línguas, não se pode limitar à compreensão das regras gramaticais. Estas continuam vivas e consideradas como um apoio fundamental, pela BNCC, ligadas com a leitura e a escrita. Especificamente em língua estrangeira (Inglês e Espanhol), há que se lembrar que essa é uma atividade que exige mais tempo e dedicação por conta do preconceito acerca de sua necessidade em um país que, segundo dados internacionais, não é proficiente em sua própria língua. Aprender outra língua é ter acesso a novas formas de cidadania, tanto quanto aprender a expressar-se através do seu corpo, em práticas artísticas (em todas as suas especificidades), desportivas, através das práticas corporais e não se limitando a uma leitura biológica do corpo, e sim, a partir da gestualidade da linguagem corporal, vista como texto da cultura em uma conjectura da linguagem verbal e não verbal.

Por conseguinte, estabeleceram-se competências específicas de linguagens que precisam ser garantidas ao ensino fundamental (BNCC, 2017, p. 63):

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

É importante observar que as competências dessa área estão relacionadas às competências gerais da BNCC. Estas ultrapassam os conteúdos disciplinares, tornando-se um

instrumento que orientará as práticas educacionais ao encontro do futuro, proporcionando aos alunos o conhecimento necessário às décadas vindouras. Assim, é possível perceber, neste documento, a intenção de promover e melhorar os estudos em linguagens no Ensino Básico no Brasil.

**Ministério da Educação
Conselho Nacional de Secretários de Educação
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso**

**COMPONENTE CURRICULAR
LÍNGUA PORTUGUESA
ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS**

**CUIABÁ/MT
2018**

1.1. COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil, como também no estado de Mato Grosso, compõe o conjunto curricular das escolas em seu processo educativo. Observa-se que, no percurso que vai do início do século XX aos dias atuais, a língua passou por determinadas fases de evolução em seu processo educativo¹.

De acordo com Soares (1998), a concepção de língua que norteava o ensino do português pautava-se no sistema, ou seja, ensinar/aprender o português era conhecer gramática normativa e análise estrutural. A partir da década de 90, passa-se a ver o ensino da língua como um processo de interação comunicativa que se constitui pela construção de sentidos, que é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN, que propiciam uma nova perspectiva para as práticas,

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCN 1997, p.19).

Para Bakhtin (1986) a linguagem se apresenta como um processo social e um produto social, que vai se constituindo através das relações. Ao se considerar o contexto educacional, este retoma e ao mesmo tempo reflete os papéis do professor e do aluno em sala de aula. Nesse sentido, Geraldi (1984) apresentou outras tendências: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Tais compreensões foram estudadas e tiveram suas características ampliadas à realidade brasileira no ensino da língua.

Acredita-se que os paradigmas estudados coexistem no contexto da prática de uso da linguagem e do ensino de língua materna, apresenta a inter-relação para a efetivação do ensino com a linguagem em sala de aula. Dessa forma, a proposta nos documentos oficiais aponta para a concepção dialógica de linguagem, sobre o ensino da língua, que sustenta a noção de que a interação é um dos elementos necessários às relações sociais para efetivação dos gêneros discursivos, em qualquer situação.

A partir dos PCN, novos paradigmas surgiram e impulsionaram várias secretarias de educação a preocupar-se com um ensino de qualidade, buscando construir processos de

¹ Colaboração da Professora Ceres de Moraes Gomes/SEDUC/MT, Mestre em Estudos de Linguagem/Literatura Comparada - UFMT

formação continuada de professores. Por conseguinte, o Estado de Mato Grosso deu continuidade à elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, no período de 2008 a 2010, como um documento que apresentava uma proposta contextualizada das áreas de conhecimento e componentes curriculares com os seguintes eixos estruturantes: conhecimento, trabalho e cultura. As Orientações Curriculares na Área de Linguagem no ensino da Língua Portuguesa, no processo de ensino/aprendizagem, baseiam-se no uso reflexivo da língua(agem) e na prática efetiva de produção de leitura e escrita, considerando os conceitos de interação, diálogo e polifonia (OCs, 2010).

Diante de todo esse contexto histórico de concepções da linguagem desenvolvidas por documentos curriculares e com o intuito de atualizá-los às práticas de uso da linguagem, o componente de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular – BNCC apresenta a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, também evocada nos PCN (1998, p. 20) “Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade”.

Na BNCC (2017, p.68), o texto adquiriu uma centralidade em sua definição dos conteúdos, habilidades e objetivos considerando o contexto o qual pertence a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais/comunicação/uso da linguagem.

Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa deverá proporcionar aos estudantes experiências de práticas sociais diversas, mas considerando as “dimensões éticas, estéticas e políticas” dessas práticas e ter reflexão sobre os usos delas na internet ou não. Diante disso, a escola torna-se um dos lugares que pode garantir esses saberes, principalmente com a diversidade e com a diferença.

1.1.1. Contribuição da Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental

O aprendizado de uma língua, especialmente da Língua Portuguesa, oportuniza ao indivíduo o direito de, ao conhecê-la em seus aspectos formais, utilizá-la para promover sua cidadania e tornar-se capaz de exigir direitos e cumprir deveres sabendo como e por que os cumpre ou os exige. Não há como falar em direitos sem discutir o aprendizado de Línguas. Não há como falar em cidadão brasileiro sem pensar em como isso está posto em todo e qualquer documento, da certidão de nascimento, à de óbito.

Todos os papéis que assinamos, todos aqueles que cumprimos como “atores sociais”, estão vinculados ao saber usar a Língua, mais ou menos formalmente. Isto posto, vale lembrar que este documento, elaborado em Língua Portuguesa, só terá sentido para quem conseguir lê-

lo e compreendê-lo em suas múltiplas linguagens e formas de letramento. Nosso papel é dar mais que o acesso a norma padrão, é mostrar suas facetas no uso cotidiano e propiciar seu uso nas práticas de linguagem.

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa amplia e consolida a compreensão das práticas de linguagem, como descritas nas competências gerais do componente curricular, que por sua vez estão atreladas às competências gerais da BNCC. Não há como pensar em construção de competências básicas, em qualquer área, sem pensar em como se dá sua transmissão que, no Brasil, oficialmente acontece através da Língua Padrão.

1.1.2. Práticas de Linguagem

O ensino da língua Portuguesa tem como princípio e pressuposto a abordagem dos eixos de integração, também considerados pela BNCC, mas que “devem estar envolvidos em práticas de reflexão”, que estão organizados e especificados em suas práticas de linguagem (unidades temáticas): a leitura, oralidade, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária, os quais apresentarão a seguir, pontuando o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa dos anos finais do fundamental:

1.1.2.1. Leitura

Em relação à leitura, a BNCC (2017) conceitua como práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos em diferentes portadores e sua interpretação. Nesse sentido, a prática da leitura assume um papel fundamental nas aulas de Língua Portuguesa como instrumento para a reflexão e ressignificação do texto no contexto social do estudante.

O tratamento das práticas leitoras na unidade escolar deve considerar o leitor de forma a aceitar seu conhecimento prévio, seja advindo de práticas escolares, seja considerando os textos que circulam em seu meio, ampliando seu repertório com textos que estão presentes em outras esferas sociais, tais como: textos jornalísticos, científicos, literários, artísticos culturais, publicitários, midiáticos, e outros que sirvam de aporte para discussões e formação de opinião acerca de temas como diversidade, política, preconceito e outros temas, pois, como nos ensina Orlandi (2001, p.40),

No que diz respeito às diferentes formas de linguagem que constituem o universo simbólico desse aluno, seria interessante que, ao invés de ser uma relação suposta e recusada, ela fosse o ponto de partida, a fonte de hipóteses para estimular e fazer avançar o processo do aprendiz. A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a

convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola [...] essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura [...].

O sujeito no ato da leitura utiliza estratégias para compreensão do texto, baseado em seu conhecimento linguístico e na sua vivência sociocultural, considerando que o leitor não apreende apenas o sentido presente que está no texto, mas também lhe atribui sentidos (ORLANDI, 2001).

Dessa forma, para o desenvolvimento de leituras significativas, o professor deve proporcionar condições para que o estudante entre em contato com textos que lhe permitam o estabelecimento de relações e sentidos, tanto no texto quanto em sua própria vida.

1.1.2.2. Oralidade

Sabe-se que, comumente, algumas escolas brasileiras desconsideram a relevância da modalidade oral para o Ensino da Língua Materna, privilegiando a modalidade escrita. No entanto, no cenário atual das discussões, reflexões, pesquisas e da BNCC é indispensável o trabalho com a oralidade, considerando sua relevância à formação do sujeito formador de opinião e cidadão de direitos e deveres em uma sociedade letrada.

Reitera-se a importância do trabalho com a oralidade na construção do sujeito. Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais dispunham:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 65).

Essa posição é reiterada pela BNCC, que a coloca como eixo temático em todos os campos, não só da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento e desde a educação infantil. Assim, a escola, responsável por garantir a aprendizagem do estudante, deve oportunizar aos alunos o uso adequado da língua oral nas mais diversas situações de interação verbal.

É importante destacar que, na medida em que se avança nos níveis de estudo, diminui-se o uso pedagógico da oralidade, na contramão do que pedem os documentos citados. Mesmo fazendo uso informal da língua, a partir do final do 3º ano, os alunos deixam de vivenciar a oralidade em muitas interações sociais. Outro aspecto que se deve apontar é o fato de que as variações linguísticas, que deveriam ser respeitadas como tais, dão espaço à linguagem formal, sem que, no entanto, seja explicada a necessidade de aprenderem uma nova variação, diferente da que já possuem e atrelada ao uso social da língua como

instrumento de ascensão social.

Nesse sentido, é necessário no planejamento pedagógico que os educadores articulem ações de aprendizagem referentes ao uso da língua nas práticas de oralidade, possibilitando ao estudante realizar a comunicação em diversos contextos sociais, sempre estabelecendo a relação entre fala e escrita, pois ambas estão intimamente ligadas e articuladas no processo discursivo. O trabalho com a oralidade deve ocorrer de modo significativo com atividades que possibilitem a formação integral do estudante, de forma reflexiva sobre as condições de produção dos textos orais que circulam em diferentes mídias e campos de atividade humana.

A produção de textos orais e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos deverão conduzir os alunos aos princípios que regem o funcionamento da língua, considerando o interlocutor e possibilitando o uso adequado da fala em diversas situações de comunicação.

1.1.2.3. Escrita

Neste tópico, convém esclarecer que, assim como os documentos e orientações curriculares elaborados nas últimas décadas, esta proposta curricular também assume a concepção interacionista da linguagem e a heterogeneidade do sujeito historicamente constituído, buscando, no entanto, incluir as transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, como também as pesquisas desenvolvidas em decorrência da expansão das tecnologias da informação e comunicação. Isso porque se acredita que o trabalho dinâmico e dialógico com a linguagem permite que o estudante compreenda o quanto o domínio desta é preponderante, para que ele tenha plenas condições de participar ativamente na sociedade.

Desse modo, tendo em vista que uma das funções da escola é garantir que o aluno desenvolva a habilidade da escrita, considera-se como fundamental que os professores de língua portuguesa estimulem constantemente o desenvolvimento dessa capacidade linguística, essencial para o processo de interação, como também para garantir que os estudantes sejam autores de seus textos/discursos. Isso porque, conforme Geraldi (1993, p.135) destaca, a produção de textos é considerada “como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. Assim, a produção textual é uma das atividades que valoriza o papel do sujeito na sociedade, uma vez que é por meio de enunciados escritos que o indivíduo pode interagir em seu ambiente social e expor seu posicionamento sobre o mundo.

Nessa direção, assim como orientados nos documentos curriculares anteriores, ratifica-

se que as atividades de produção de textos não devem ser desenvolvidas de forma restrita e fora do contexto, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros discursivos que circulam nos variados campos de atividade humana. Visto que, conforme o filósofo Bakhtin (2003), somente o exercício consciente das ações que se fazem com a linguagem e sobre ela é capaz de favorecer a instauração de um locutor, que as elabora e por elas se responsabiliza, seja nas modalidades oral, escrita e multissemiótica, ou no gênero discursivo requerido pela situação comunicativa de produção, circulação e recepção.

Diante disso, essa proposta curricular orienta que o processo de ensino e aprendizagem da escrita, em toda a Educação Básica, deve ser realizado a partir de projetos e planejamentos que tenham como foco a valorização de uma escrita autoral, constituída no processo de interação, relacionando as práticas de linguagem, tanto do texto escrito quanto do oral e do multissemiótico. Conforme apresentado na BNCC (2017, p.74), é possível,

[...], por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros.

Assim, o trabalho desenvolvido nesse viés possibilita que o aluno produza uma escrita autêntica, criativa e autônoma. É essencial que os professores de língua portuguesa tenham a clareza de que o desenvolvimento das práticas de produção de textos abrange dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (BNCC, 2017).

Antes de solicitar que o aluno elabore uma produção escrita, é necessário que o professor se utilize de estratégias de produção, isto é, que auxilie os alunos no desenvolvimento de habilidades de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesigne* e avaliação dos textos que produzirem, considerando a adequação desses aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BNCC,2017). Logo, o trabalho realizado durante todo esse processo possibilitará, de fato, a correlação entre as práticas de uso e reflexão da linguagem.

1.1.2.4. Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais

A linguagem é o meio que o ser humano utiliza para se comunicar, apresentar críticas, defender o seu ponto de vista e compartilhar conhecimentos de mundo. Como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p.19) exemplificam,

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.

Depois de algum tempo e pouco avanço comprovado com relação ao ensino de gramática nas salas de aula, surge um novo documento com a intenção de padronizar parte dos conteúdos trabalhados na Educação Básica: a BNCC. O objetivo da Base, no que diz respeito à Língua Portuguesa, é garantir aos estudantes o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania.

A gramática assume um lugar muito importante nesse documento. É possível evidenciar isso ao analisar as propostas de atividades que conduzem a uma progressão do conhecimento do aluno, uma vez que se preocupa com que domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações comunicativas.

É importante destacar que o ensino de gramática precisa acontecer para contribuir com o falante no conhecimento de sua língua materna, proporcionando-lhe um aprendizado harmonioso. Vale ressaltar que não basta repassar regras gramaticais, já que esse procedimento não estimula a reflexão sobre a língua, nem contribui para a formação de leitores críticos. Segundo Antunes (2007, p.41),

Para ser eficaz comunicativamente não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da Gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo é necessário, mas não é suficiente.

É possível adotar um ensino de Língua Portuguesa diferente do tradicional e que aplique as sugestões propostas na BNCC. Conforme Travaglia (2003, p.17), a língua é um “conjunto de conhecimentos linguísticos que o usuário tem internalizado para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa”. Dessa forma, o professor precisa desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes e não apenas ensinar-lhes as regras gramaticais.

A Base mostra que o estudo da língua deve estabelecer relação com todos os eixos. Sendo assim, ao utilizar a funcionalidade da gramática no texto estará utilizando a análise linguística.

Geraldi (1997, p.74) comenta que,

O uso da expressão “Análise Linguística”, não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Nada deve inibir uma nova postura do professor no que diz respeito às práticas de análise linguística. O tempo para estudar, preparar aulas e até mesmo oportunidade de cursos de capacitação é imprescindível, todavia tal necessidade precisa estar associada à vontade do educador de conhecer as teorias que vão lhe dar fundamentação e contribuir com sua prática, para que possa fazer a diferença nas aulas de Língua Portuguesa.

1.1.2.5. Educação Literária

Inicia-se com uma citação de Zilberman, por ser extrema importância lembrar do quanto leitura e literatura estão imbricados:

Da alfabetização, tarefa que a escola desempenhou burocraticamente desde seus inícios, passou-se à necessidade de letramento, sobretudo de letramento literário. A leitura de textos apresenta-se como prática inusitada, e a literatura, em boa parte das escolas nacionais, como um alienígena, sobretudo nas que atendem os segmentos populares, mesmo em grandes centros urbanos (ZILBERMAN, 2008, p. 15).

É comum quando se trata do uso do texto literário em sala de aula. Usa-se para expor pontos de vista, para exemplificar gêneros textuais e do discurso, para estudar aspectos gramaticais da língua. Mas, poucas vezes, o texto é usado para seu fim precípuo, principalmente no ensino fundamental: conduzir a criança de diferentes idades a um mundo imaginário no qual tudo “pode ser”. É evidente que para que este seja bem compreendido se faz necessário o conhecimento da estrutura da língua, mas em momento algum se deve perder de vista as múltiplas possibilidades de leitura dessa linguagem tão particular quanto universal: a linguagem literária. Isso significa necessariamente pensá-la como metáfora da própria vida, em diferentes espaços, tempos e significados.

Nesse sentido, a educação literária é o desvelar do texto, considerando o tripé sobre o qual se apoia o sistema literário: obra, autor e público (CÂNDIDO, 2000). Desse modo, ao pensar em sistema literário, na perspectiva da educação literária, a escola assume importância capital como rede de transmissão de ideias e de formação do leitor.

É preciso lembrar que na educação infantil e nos anos iniciais do fundamental a literatura aparece de forma pontual e específica na leitura deleite. Entretanto, alguns

professores ignoram a importância dessa estratégia de leitura e a subutilizam ou nem utilizam. E quando as crianças – ainda crianças – entram nos anos finais, a ruptura com tudo o que significava “escola” e “escolarização” é radical, começando com o fato de que não há mais espaço específico para o deleite, o aprender a gostar da leitura e da literatura. Soares (2004, p.06) denuncia isso recorrentemente como “precário domínio das competências de leitura e de escrita, dificultando sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho”.

Assim, Soares (2004), Cox (2004), Zilberman (2008), Lajolo (2009), e Fontão (2010) têm em comum o fato de considerarem que a escola ainda não trata adequadamente a leitura do texto literário, mesmo divergindo acerca do “como” isso pode ser feito em sala de aula para tornar o aluno competente em leitura (literariamente alfabetizado, ou seja, letramento literário).

Para a BNCC, as competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental dependem em grande parte do desenvolvimento da competência leitora, especificamente focada em literatura na competência nove:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BNCC, 2017, p. 85).

Nesse sentido, Lajolo (2009) compreende que no texto estão presentes elementos do próprio texto e do sujeito leitor (individual e coletivamente no que diz respeito ao momento que cada um lê, a história coletiva que vive e a história de cada um). Em *O imaginário no poder*, Held (1980, p. 18) reitera a função lúdica da literatura para crianças, uma vez que, para a autora, a leitura do “mundo real” passa pela leitura do “mundo fantástico”, presente nos contos, fábulas e outros gêneros discursivos. É na literatura, especialmente na literatura fantástica, que desbloqueiam o imaginário, fazendo explodir “estruturas fixas, estereotipadas, que transformam o universo cotidiano, que criam um passado, um presente, um futuro e uma dinâmica criativa irreversível”.

Segundo Fontão (2010, p. 4):

Se pensarmos a escola do passado e a escola contemporânea, vamos perceber que o desenvolvimento de um leitor proficiente não se faz somente com um tipo de texto e sim com um conjunto de livros e textos que apresentam linguagens variadas, como também, variados devem ser os métodos de desenvolvimento de leitura. [Assim] não basta ao aluno ler um clássico ou mesmo um livro didático que traga fragmentos de textos de obras-primas da literatura universal e brasileira, mas sim ler pelo gosto do ler, pela aventura do ler, pelo desejo de penetrar no mundo da leitura

daquele determinado texto, daquela determinada história, apreendendo sobre a estética, as regras, características e parâmetros, a fim de descortinar e sanar o nível de dificuldade em realizar a leitura de diferentes gêneros textuais, produzir e interpretar textos.

Essa forma de ver a literatura no ensino fundamental, presente também na BNCC, como já foi visto, faz pensar em um problema/solução: o professor deve ser leitor competente e amante da literatura para que o estudante também o seja. Pound (2006, p. 80) acredita que “o professor ideal seria o que examinasse qualquer obra-prima que estivesse apresentando a seus alunos *quase* como se nunca a tivesse visto antes” (grifo do autor). Talvez, assim, parte do desafio seja instrumentalizar os professores para desvelá-lo da literatura infanto-juvenil e pensá-la como uma grande aventura em que, juntos, professor e aluno, descubram o mundo.

1.1.3. Campos de Atuação

A BNCC apresenta a possibilidade do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos campos de atuação, considerando que nos anos finais do ensino fundamental o adolescente interage e vivencia mais situações comunicativas, mesmo na unidade escolar, com a mudança dos componentes curriculares, tornando-o mais autônomo e protagonista de suas práticas de linguagem, e dessa forma amplia o seu contato com uma demanda bem maior de gêneros discursivos. Em consequência, o ensino da Língua Portuguesa se desenvolve propiciando a ampliação dessa prática e direcionando a novas experiências.

O campo **jornalístico-midiático** apresenta estratégias linguístico-discursivas e semióticas que tem como desenvolvimento a argumentação e a persuasão, também consideradas práticas contemporâneas. Nesse campo, os professores podem explorar bem as notícias e as questões temáticas das redes sociais, a confiabilidade da informação, a proliferação de *fake news* e mídias, análise de *sites*, publicidades, dentre outros, possibilitando ao estudante a reflexão sobre os usos dessa prática e a responsabilidade de se utilizar de forma errônea esses gêneros. Além da leitura e produção textual, o professor pode levar à apropriação de edição de texto, áudios e vídeos, hipertexto, também proporcionar diálogos/debates sobre a diversidade e a ética em respeito ao outro.

No campo de **atuação na vida pública**, o professor vai trabalhar com os gêneros legais, normativos, reivindicatórios e propositivos, principalmente os textos que regulamentam a convivência na sociedade, como Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, Regimento da Escola, Declaração dos Direitos Humanos, Legislação e Normas do Estado de Mato Grosso, entre outros. Para a BNCC (2017, p. 135), nesse campo, o

professor pode promover uma consciência dos direitos e deveres, uma valorização dos direitos humanos, o respeito pela diversidade e uma formação ética de responsabilidade. Logo, “não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos”.

No campo das **práticas de estudo e pesquisa**, o gênero didático-expositivo que o professor irá explorar na progressão dos conhecimentos, operacionalizados pela leitura, oralidade e escrita, do 6º ao 9º ano, tanto nos textos impressos como no digital, serão a base para a elaboração das sínteses produzidas pelos estudantes, permitindo a organização e o processamento dos dados e informações nas suas práticas de estudo. A BNCC (2017, p. 136) sugere que o professor trabalhe outros gêneros, que não sejam só apresentação oral e ensaio escolar, mas explore o conhecimento da realidade do estudante “[...] gêneros da cultura digital – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc. Trata-se de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico e criterioso das informações e dados”.

O campo **artístico-literário** possibilitará ao estudante a proximidade com a arte literária, as manifestações artísticas de modo geral. O professor desenvolverá as habilidades à formação literária, através dos conhecimentos das narrativas e seus elementos, na configuração do espaço e do tempo e na construção das personagens, de como é contada uma história (narrador), à polifonia da narrativa, as poesias e os efeitos de sentidos, os recursos estilísticos. Neste campo, o educador pode utilizar como proposta a Literatura Mato-Grossense, como forma de apresentar ao estudante as obras literárias e artísticas do Estado. Ao relacionar os textos e as formas de sentido, a BNCC (2017, p. 137) disserta que,

A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido.

Com o intuito de esclarecer como deve ser organizado o trabalho articulado entre as práticas de linguagem (unidades temáticas), habilidades e objetos de conhecimento, apresentaremos o quadro a seguir.

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

CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos; Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital
	(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.	
Análise linguística/ semiótica	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.	Léxico/morfologia
	(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.	Morfossintaxe
	(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.	
	(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).	
	(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.	
	(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.	
	(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.	
	(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.	
	(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe
	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	Semântica Coesão
Leitura	(EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos; Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.

	(EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e on-line, sites noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.	Apreciação e réplica
	(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.	Relação entre textos
	(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.	Estratégia de leitura Distinção de fato e opinião
	(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.	Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica
	(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.	Efeitos de sentido
	(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.	
	(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, <i>memes</i> , <i>gifs</i> , anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose
Produção de textos	(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos).	Estratégias de produção: planejamento de textos informativos
	(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.	Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição

	(EF67LP11) Planejar resenhas, <i>vlogs</i> , vídeos e <i>podcasts</i> variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, <i>fanclipe</i> , show, sarau, <i>slams</i> etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos.	Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos
	(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, <i>vlogs</i> , vídeos, <i>podcasts</i> variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.	Textualização de textos argumentativos e apreciativos
	(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.	Produção e edição de textos publicitários
Oralidade	(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.	Planejamento e produção de entrevistas orais

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.	Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos

	(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social
	(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição on-line, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.) Apreciação e réplica
	(EF67LP18) Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa.	Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos
Produção de textos	(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos
Leitura	(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.	Curadoria de informação
Produção de textos	(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, <i>podcasts</i> , científicos etc.	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição
	(EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.	
Oralidade	(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.	Conversação espontânea
	(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota
Análise linguística/semiótica	(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.	Textualização Progressão temática
	(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.	Textualização

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos	Relação entre textos Manifestações artísticas literárias em Mato Grosso; Filmes curta-metragem produzidos em Mato Grosso, em comparação com textos que tratem do mesmo tema.
	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	Estratégias de leitura Apreciação e réplica Textos produzidos em Mato Grossos que tragam aspectos regionais;
	(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.	Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos
Produção de textos	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.	Construção da textualidade Relação entre textos
	(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.	
Análise linguística/ semiótica	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.	Fono-ortografia
	(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.	Elementos notacionais da escrita
	(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.	Léxico/morfologia
	(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.	
	(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Coesão

	(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.	Sequências textuais
	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.	Figuras de linguagem

CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias
	(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.	
	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto
	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.	Efeitos de sentido
	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, <i>memes</i> , <i>gifs</i> etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.	
Produção de textos	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0,	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais

	que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.	
	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.	Textualização
	(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes mídias, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.	Revisão/edição de texto informativo e opinativo
	(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais
Oralidade *Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.	Produção de textos jornalísticos orais
	(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.	
	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais
Oralidade	(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social
	(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/question polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais	

	minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.	
	(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.	
Análise linguística/semiótica	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.	Construção composicional
	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).	Estilo
	(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).	
	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.	Efeito de sentido

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.	Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.)

	(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.	Apreciação e réplica
Produção de textos	(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.	Textualização, revisão e edição
	(EF69LP23) Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola – regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmios livres, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão.	
Oralidade	(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. –, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.	Discussão oral
	(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.	
	(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).	Registro
Análise linguística/semiótica	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios
	(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deónticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”;	Modalização

	Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.	Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero
	(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.	Relação entre textos
	(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.	Apreciação e réplica
	(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.	Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão
	(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multisseioses e dos gêneros em questão.	
	(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginais (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e	

Produção de textos	(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.	Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica Estratégias de escrita
	(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição
	(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.	Estratégias de produção
Oralidade	(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiótica, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.	Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais
	(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.	Estratégias de produção
Análise linguística/semiótica	(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.	Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos Apresentações orais

	(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais
	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.	Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica
	(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.	Marcas linguísticas Intertextualidade

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica
	(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.	Relação entre textos Manifestações artísticas literárias em Mato Grosso; Filmes curta-metragem produzidos em Mato Grosso, em comparação com textos que tratem do mesmo tema.
	(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de	

	<p>histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva</p>	
	<p>(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</p>	<p>Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos</p>
	<p>(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.</p>	
	<p>(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</p>	<p>Adesão às práticas de leitura</p>
Produção de textos	<p>(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.</p>	<p>Relação entre textos</p>
	<p>(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.</p>	<p>Consideração das condições de produção</p> <p>Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição</p>
Oralidade	<p>(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.</p>	<p>Produção de textos orais</p>
	<p>(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de</p>	<p>Produção de textos orais</p> <p>Oralização</p>

	<p>maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.</p>	
Análise linguística/semiótica	<p>(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.</p>	<p>Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários</p>

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.	Variação linguística
	(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.	

CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos

	EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.	Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Análise linguística/semiótica	(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.	Léxico/morfologia
	(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.	Morfossintaxe
	(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.	
	(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.	
	(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).	
	(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.	
	(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.	
	(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.	
	(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).	
	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).	Semântica Coesão
	(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.	Coesão
	(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.	Modalização

CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF08LP01) Identificar e comparar as várias editorias de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital
	(EF08LP02) Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos.	Relação entre textos
Produção de textos	(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.	Textualização de textos argumentativos e apreciativos

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Análise linguística/semiótica	(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.	Fono-ortografia
	(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.	Léxico/morfologia
	(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).	Morfossintaxe
	(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.	
	(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).	
	(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.	
	(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.	
	(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.	
	(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.	

	(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.	
	(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Semântica
	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.	Coesão
	(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).	Modalização

CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.	
	(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.	
	(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto
	(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.	Apreciação e réplica
	(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).	Efeitos de sentido
	(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.	
	(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose
Produção de textos	(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser	Estratégia de produção: planejamento de textos informativos

	<p>aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).</p>	
	<p>(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.</p>	<p>Estratégia de produção: textualização de textos informativos</p>
	<p>(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.</p>	<p>Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos</p>
	<p>(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.</p>	<p>Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários</p>
	<p>(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.</p>	<p>Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados</p>
	<p>(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar</p>	<p>Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais</p>

	entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.	
Análise linguística/semiótica	(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa
	(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.	Estilo
	(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.	Modalização

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos
	(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulem nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social
	(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições on-line (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros Apreciação e réplica

	possibilita a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas	
	(EF89LP20) Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas.	Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos
Produção de textos	(EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (sites, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção.	Estratégias de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos
Oralidade	(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.	Escuta Apreender o sentido geral dos textos Apreciação e réplica Produção/Proposta
Análise linguística/semiótica	(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.	Movimentos argumentativos e força dos argumentos
Leitura	(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.	Curadoria de informação
Produção de textos	(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc.	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição
	(EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações.	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição
Oralidade	(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.	Conversação espontânea
	(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota
Análise linguística/semiótica	(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”,	Textualização

	pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.	Progressão temática
	(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links.	Textualização
	(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).	Modalização

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.	Relação entre textos
	(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romaneadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	Estratégias de leitura Apreciação e réplica
	(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos
Produção de textos	(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.	Construção da textualidade
	(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líricas, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.	Relação entre textos

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Análise linguística/semiótica	(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.	Figuras de linguagem

CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital
	(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.	Relação entre textos.
Produção de textos	(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.	Textualização de textos argumentativos e apreciativos

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Análise linguística/semiótica	(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.	Fono-ortografia
	(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.	Morfossintaxe
	(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.	
	(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.	
	(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.	

	(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe
	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.	Coesão
	(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).	
	(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.	Varição linguística

Os quadros acima apontam as habilidades a serem desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental, considerando o conhecimento necessário para o ingresso no ensino médio. Dessa forma, cada campo de atuação apresenta os objetos de conhecimento ligados às práticas de linguagem, referentes a cada ano. É preciso lembrar que algumas habilidades serão consolidadas apenas ao final do 9º Ano e seu desenvolvimento será sequencial e progressivo. As sugestões de atividades e planejamento serão apresentadas no caderno pedagógico.

1.1.5. Práticas Didático-Methodológicas

Propõem-se aqui algumas sugestões de práticas metodológicas/pedagógicas que podem ser exploradas pelos professores como forma de auxiliar no ensino da Língua Portuguesa, na perspectiva contemporânea.

1.1.5.1. Multiletramentos

Ler e escrever são habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania. Sendo assim, a unidade escolar tem a responsabilidade de ampliar a competência leitora e escritora dos estudantes diante da sociedade atual e tecnológica em que vivem, visto que associa a cada dia novas formas de letramento e de socialização da informação.

Kleiman (2010, p.381) explica muito bem essa função da escola, quando diz: “Se aceitarmos que o letramento do aluno é a função primeira da escola, então é o letramento o princípio estruturador do currículo”.

São muitas as dificuldades que os aprendizes da Educação Básica enfrentam no dia a dia, portanto, é importante que os docentes insiram em suas aulas um ensino e aprendizagem mais significativos.

As transformações na sociedade e nas formas de comunicação indicam novos caminhos para o ensino, já que as necessidades de aprendizagem não são mais as mesmas. Foi introduzido

um cenário de novos hábitos e valores e principalmente de novas formas de interação e a teoria dos multiletramentos surge mediante essas mudanças.

Para que a sociedade atual funcione, precisa partir de uma diversidade de linguagens, de mídias e de culturas e tudo isso deve ser trabalhado na unidade escolar. Assim, surgem os multiletramentos. É importante que as diferentes práticas de leitura e de escrita que fazem referência ao universo do aluno sejam incorporadas às práticas de ensino e aprendizagem de língua materna. Dessa forma, os alunos serão preparados para a atuação em sociedade em contextos reais. É imprescindível pensar em um ensino voltado à formação crítica e consciente dos aprendizes, preocupado não só com o ensino da estrutura da língua, porém, principalmente, com o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem como prática discursiva de natureza social.

O conceito de multiletramentos vai além das noções de letramento e de letramentos múltiplos, uma vez que, mais do que evidenciar diferentes abordagens de ensino, a unidade escolar precisa formar cidadãos capazes de analisar e debater acerca da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que os cercam, podendo, então, participar de forma ativa da esfera pública, seja no aspecto profissional ou pessoal.

As diferentes linguagens e a veiculação dessas em variados formatos e mídias exigem outras estratégias de leitura que permitem ao leitor produzir sentidos (ROJO, 2012). A linguagem é primordial para explicar as maneiras de significar. Desse modo, a utilização dos multiletramentos em sala de aula implica que os estudantes se envolvam nas discussões, de forma crítica.

Diante da influência das novas tecnologias, são necessárias novas práticas para dar conta da multiplicidade de linguagens dos textos que circulam socialmente. É importante incluir o uso de vídeos, áudios, tratamento da imagem, edição e diagramação nas metodologias de ensino (ROJO, 2012). Ainda segundo esta autora, a unidade escolar deve acrescentar o que se chama de repertório de mundo do aluno, ou melhor dizendo, da cultura local que esse estudante leva para a sala de aula. O que é apresentado na mídia de massa, o que é visto na internet, deve ser colocado em diálogo, já que significam tanto aos jovens.

Há uma variedade de gêneros novos que podem ser aproveitados em sala para enriquecer as aulas de leitura e redação, como o videoclipe, a *WebQuest* que, se bem utilizada, pode se tornar uma ferramenta que auxiliará os alunos a desenvolver pesquisas. Os e-mails, chats, blogs, vídeos-conferência, fóruns de discussão, *homepage*, hipertexto, infográficos, filmes e séries exibidos pela TV, canais fechados, aplicativos (*netflix*, *youtube*, e outros) e muitos outros recursos disponíveis na Internet fazem parte da comunicação eletrônica e podem ser trabalhados

pelos professores de Língua Portuguesa que desejem inserir seus alunos no processo evolutivo de aprendizagem, aliando, então, o ensino ao prazer da comunicação digital.

A leitura é uma prática comum nas comunidades urbanas, do campo, indígenas e quilombolas e, naquelas onde pode se contar com o acesso à internet, é possível ampliar esse trabalho por meio de variados gêneros discursivos que são importantes para a manutenção do hábito de leitura, pelo dinamismo, por possibilitar várias formas de serem trabalhados didaticamente, facilitando a aprendizagem. Isso lembra uma reflexão de Bakhtin, acerca das discussões de gênero, que informa que as possibilidades se desenrolam a partir da atividade de cada indivíduo. De acordo com Bakhtin (1996, p.280),

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

O celular é um suporte que permite a circulação dos múltiplos textos multissemióticos. Então, a partir de um trabalho com o aplicativo *WhatsApp*, por exemplo, pode-se ter um maior contato com a variedade cultural dos alunos dessas comunidades. Sendo assim, como afirma Merije (2012, p. 40), da “[...] união entre tecnologia e educação podem nascer oportunidades de ensino significativas para o educador e o educando”.

Os multiletramentos estão em evidência nas esferas sociais e culturais e oferecem recursos que promovem a transformação no ensino de leitura e de escrita. Os desafios são grandes, por isso é preciso que o docente adote novas metodologias pedagógicas com o objetivo de acompanhar os gêneros emergentes, e todas as transformações pelas quais os gêneros já existentes sofrem no meio digital, para que possa despertar o interesse do estudante e o gosto pelo aprendizado.

1.1.5.2. Novos Letramentos

O mundo contemporâneo se modifica constantemente e de maneira extremamente veloz, tornando-se cada vez mais tecnológico. Característica que tem influenciado diretamente no modo como o indivíduo convive na sociedade, devido à necessidade que as tecnologias trouxeram de se adquirir novas habilidades, as quais os pesquisadores Lankshear e Knobel (2002) denominaram de **novos letramentos**.

Nesse sentido, a educação tem sido fortemente influenciada pela presença da tecnologia, e, conseqüentemente, das novas exigências de uma sociedade altamente letrada, porque essas

têm desafiado a maneira tradicional de se ensinar e aprender na escola regular, principalmente no que se refere ao ensino de língua portuguesa.

Nessa direção, Lankshear e Knobel (2007, 2008, 2011) e Knobel e Lankshear (2002) esclarecem que as novas práticas letradas são aquelas que exigem de nós um “novo *ethos*”.

Para os referidos pesquisadores, o “novo *ethos*” equivale a distintos estilos de prioridades, apreciações e valores constituídos a partir de contato com novas práticas letradas, que são diferentes dos letramentos convencionais e mais conhecidos. Isto porque, é necessário considerar que as novas práticas letradas requerem do indivíduo a constituição de um discurso participativo, colaborativo e distribuído. Tais habilidades dificilmente são exigidas nos letramentos convencionais, uma vez que estes apresentam certa linearidade, isto é, os discursos são constituídos a partir de certa ordem (CHARTIER, 2002).

Tudo isso possibilita a constituição de um novo espaço de ser/ agir, visto que as normas e regras estabelecidas para a constituição dos discursos presentes nos novos letramentos são sempre atuais e menos estáveis que aquelas de letramentos convencionais.

Nessa acepção, Lankshear e Knobel (2007) reconhecem que tais circunstâncias apontam para o fato de que a distinção de *ethos* entre os letramentos convencionais e os novos letramentos está relacionada com fatos sociais e históricos ocorridos em espaços fragmentados e acompanhados pela necessidade de uma nova mentalidade, como também de novos posicionamentos, tanto dos leitores quanto dos autores.

Cabe ressaltar que o êxito da inclusão da tecnologia na sala de aula está muito além da simples aquisição ou acesso a equipamentos de última geração, pois é necessário, principalmente, que o professor esteja preparado para interagir com um novo tipo de mentalidade que a maioria dos estudantes possui atualmente: a da *Web 2.0*. Os pesquisadores Lankshear e Knobel (2007) denominam a referida mentalidade como “ciberespacial-pós-industrial”.

Para esses estudiosos, as características dessa mentalidade estão diretamente ligadas às do novo *ethos*, as quais já foram mencionadas no início desse tópico. Em outras palavras, dispor da mentalidade *Web 2.0* é permitir que o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa por meio dos novos letramentos ocorra considerando a lógica do ciberespaço, o qual é descentrado, aberto e fluido.

Nessa lógica, o conhecimento jamais está centralizado, e sim distribuído. Por essa razão, as práticas de autoria são compartilhadas e colaborativas, como também a inteligência é desenvolvida de forma colaborativa e não mais de modo particularizado. No entanto, Rosa (2016, p.54) salienta que

Um dos principais problemas colocados por Lankshear e Knobel (2007) e também presente nas considerações de Warschauer e Ware (2008), é que muitas vezes as pessoas trazem para o ciberespaço concepções da mentalidade 1.0, a mentalidade físico-industrial. Isto quer dizer que as *affordances*² do meio digital são muito limitadas se, mesmo conectados, mantermos o modelo de mentalidade que valoriza a centralização, a produção/inteligência individual e a autoria/conhecimento reservados apenas aos especialistas e suas instituições. Agir dessa forma no ciberespaço é diminuir o potencial das novas práticas letradas ali presentes, impedindo a expansão de suas possibilidades de significação.

Portanto, vale frisar que na sociedade contemporânea, na qual há uma infinidade de novos letramentos, é imprescindível que o professor se aproprie dos conhecimentos tecnológicos e da mentalidade *Web 2.0*, já que não é mais concebível que a escola ainda defenda o pensamento de que o professor é o único detentor do conhecimento e transmissor do saber, pois se faz necessário que o ensino/aprendizagem de língua portuguesa ocorra também na perspectiva dos novos letramentos, garantindo, assim, que o estudante seja capaz de participar, contribuir, criar, recriar e inovar conectado em rede.

Em consonância com essa perspectiva, pode-se entender como Rosa (2016, p. 54) que “pensar na escola dos novos letramentos significa, para nós, refletir e problematizar conceitos como novo *ethos* e cultura digital e de que forma essas perspectivas influenciam a reestruturação curricular que visa às diversas *affordances* das novas tecnologias”.

Nesse sentido, este Currículo de referência para o território Mato-Grossense orienta que os professores de Língua Portuguesa levem para a escola os modos de conceber e agir por meio da linguagem tal qual no mundo *online/virtual*, ou seja, que propiciem um espaço de ensino/aprendizagem, no qual considerem a inteligência como coletiva e façam uso da infinidade de recursos e mídias, com o intuito de instigar os estudantes a produzirem sentidos e significados a partir do contexto e de forma coletiva, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Nessa direção, considera-se pertinente destacar aqui as opiniões dos pesquisadores Lemke (1998); Chartier (1999) e Rojo (2012), os quais esclarecem que, ao levar os textos multimidiáticos para a sala de aula, o professor deve ter o entendimento de que há a necessidade também de mudanças significativas nos modos de ler, compreender e produzir textos, como também na forma de circulação social desses textos. Logo, é fundamental que ensinar aos estudantes ler de forma diferente no espaço virtual, isto porque os novos letramentos apresentam uma multiplicidade de linguagens e, conseqüentemente, de significados, os quais

²*Affordance* termo oriundo do inglês, sem tradução atualmente no português, mas que, neste contexto, poderia ser facilmente traduzido por "reconhecimento" ou "oportunidade", é a qualidade de um objeto que permite ao indivíduo identificar sua funcionalidade sem a necessidade de prévia explicação, o que ocorre intuitivamente (por exemplo, uma maçaneta) ou baseado em experiências anteriores (por exemplo, os ícones de um programa de computador, os quais geralmente são escolhidos dentro do universo do nosso cotidiano, de acordo com a função a que se destinam originalmente). Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Affordance>

requerem capacidades do leitor para interpretá-los. Portanto, a unidade escolar será, de fato, um espaço em que propiciará a participação de todos.

Rosa (2016) explica que Cope e Kalantzis (2000) abordam o “agir” no meio digital. Segundo a pesquisadora, essa atitude é vista pelos autores como um dos aspectos provenientes dos novos letramentos. E como exemplo,

[...] os autores citam videogames nos quais podemos ser as personagens principais de uma narrativa; o *Youtube* e outros *sites* de vídeos que permitem estrearmos nosso próprio “*show*”, compartilharmos vídeos caseiros e divulgar trabalhos como *mash-ups*, *remixes*, tutoriais etc.; a *Wikipedia* que, ao contrário das enciclopédias que traziam um conhecimento definitivo construído por especialistas (conhecimentos tidos como os verdadeiros), é construída, revisada e editada “pelas mãos” dos próprios usuários; a ampliação da possibilidade de escrita colaborativa/multiautoral por meio de ferramentas *on-line* de produção textual, como o *Google Docs* (ROSA, 2016, p.58).

Diante de tais considerações, os professores de língua portuguesa podem depreender que o modelo de texto que apresenta sentido finalizado e fechado não deve mais ser concebido como objeto de ensino/aprendizagem na unidade escolar atual, posto que os textos presentes na sociedade contemporânea estão condicionados a experimentações, hibridização, participação coletiva e quebra de regras.

Logo, ao assumir os novos letramentos como objeto de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, tanto nos anos iniciais quanto finais do ensino fundamental, sem deixar de lado as diversidades presentes na oferta da educação básica, o professor de língua portuguesa estará assumindo um novo modo de fazer escola, uma vez que possibilitará aos estudantes tornarem-se protagonistas de suas próprias práticas letradas, tanto na escola quanto na vida, pois esse é o nosso principal objetivo, porque o *ethos* dos novos letramentos promove a inclusão, garantindo, assim, que todos estejam “dentro”.

1.1.5.3. Letramento Digital

Discutir letramento digital na unidade escolar leva a indagar sobre qual o impacto que a tecnologia causa na sociedade. Pode-se dizer que este impacto, principalmente na educação, é bem significativo, levando em conta a gama de alterações de gêneros e textos que circulam nas mídias e, conseqüentemente, são abordados na esfera escolar.

As mudanças ocorridas na sociedade, em virtude do advento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), fazem repensar a maneira de ensinar. É necessário introduzi-las nas práticas pedagógicas, considerando a conectividade que os estudantes estão

inseridos e que gradativamente vão se tornando em um bom leitor ubíquo³, e, assim, exigindo cada vez mais desenvolver práticas do letramento digital, que na visão de Coscarelli (2007) é a ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital.

Para a autora, “[...] podemos dizer que, para cada alteração nas tecnologias de escrita, deveríamos pensar em novos gestos e possibilidades cognitivas e, por extensão, em novas pedagogias” (COSCARELLI, 2007, p. 69). Portanto, para trabalhar os recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica, se faz necessário compreender todas as nuances do processo do letramento digital, uma vez que, não basta saber operá-los, é necessário, saber por que, como e quando usar as NTIC. Ou seja, não é apenas usar *datashow*, vídeo ou lousa digital. É atribuir objetivo de aprendizagem a cada técnica usada no processo ensino aprendizagem, que resulta em conhecimentos.

Ao repensar metodologias para inserir as NTIC, faz necessário refletir em como construir um currículo que contemple os interesses dos estudantes e as mudanças ocorridas nos últimos anos. Nesse contexto, trata-se de adotar práticas pedagógicas, em uma perspectiva para além das teorias e técnicas, do conhecimento fragmentado, que funcione como base epistemológica e amplie a visão de mundo do estudante. Mas, como materializar isto na prática? Nesse sentido, Rojo (2012, p.38) orienta,

Para trabalhar nessa perspectiva, o professor deve engajar as crianças no processo e traçar estratégias que as levem do conhecimento prévio à criação. Durante a criação, será possível abordar currículo escolar, o sistema de escrita, ampliar o repertório e transitar pelas diversas modalidades e coleções culturais.

Corroborar-se a colocação da autora, ao saber que utilizando ferramentas digitais, ampliarão as possibilidades de ensino, porque se tem a opção de trabalhar com imagens, navegar por textos *web*, utilizar animações para tornar a aprendizagem mais lúdica, criar *blog* e *e-mail*. Conforme Coscarelli (2007), a atividade de enviar *e-mail* é uma das atividades que contribui para o letramento digital, pois os estudantes precisam preencher formulário, criar senhas, controlar sua caixa de mensagens. Assim, propicia-se aos estudantes o prazer de estarem manuseando o computador de forma autônoma, possibilitando-os experimentar o conhecimento de um novo modo, diferente das fontes tradicionais de referência, que atualmente não têm muito significado para o estudante.

³ Leitor “ubíquo” é aquele que, para Lucia Santaella (2010), consegue acessar ou trocar informações com seus pares, em qualquer lugar que ele estiver, uma vez que as mensagens são simultâneas.

Mas, é necessário preparar o estudante para o novo formato e o novo suporte dos textos multimídias, pois, conforme coloca Levy (1996), o progresso das novas tecnologias gera hábitos intelectuais de formalização do conhecimento e a manipulação dos signos e de representações linguísticas. Dentre estas formas, pode-se citar o hipertexto, que é uma realidade palpável no contexto digital, na qual a visão do autor é um conjunto de *links* que se deve traçar no percurso para saber aonde chegar,

O Hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LEVY, 1993, p.33).

Desse modo, ao pensar em trazer para a sala de aula os textos eletrônicos, ou explorar o hipertexto deve-se considerar que está lidando com temporalidades e espacialidades diferentes, onde as mesmas são encurtadas, gerando diferentes estratégias de leitura. Nesse sentido, contrapondo ao livro didático, o computador, como recurso multimídia, possibilita explorar uma simultaneidade de linguagens não exploradas no texto impresso. Porém, sem perder de vista que antes de decidir a metodologia, é preciso ter em mente que, independente dos métodos, o que é mais importante é a aprendizagem do estudante, ou seja, atentar aos princípios que devem ser observados dentro de uma proposta educativa mediada pela tecnologia.

Sob este viés, Coscarelli (2007, p. 94) faz um alerta para o uso adequado das NTIC,

Ao pensar no processo pedagógico mediado pela tecnologia, não se pode esquecer que a centralidade da ação deve estar nos sujeitos, e não na técnica. Esse é um fato de ordem primitiva; é preciso ver primeiro a potencialidade do indivíduo; a máquina é apenas um instrumento.

Conforme a referida autora, a respeito dessa realidade tecnológica, é necessário atentar e saber lidar com a imensa desigualdade econômica e social que permeia nas unidades escolares sobre as práticas mediadas por tecnologias, uma vez que “[...] a tecnologia digital vem se consolidando como prática de uso da língua à qual se associam novos valores e regras de interação, que não podem ser negligenciadas pela escola” (COSCARELLI, 2007, p. 235-236).

Nessa perspectiva, é importante analisar e compreender as dinâmicas que estão arraigadas no mundo tecnológico e assim traçar um projeto de ensino capaz de maximizar o aproveitamento dessas ferramentas como ambientes de aprendizagem.

1.1.5.4. Interdisciplinaridade

Referencia-se a João Cabral de Melo Neto no poema *Tecendo amanhã*, como o ponto de partida para a compreensão do que é interdisciplinaridade,

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entreendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

Esse poema remete a importância de desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes a proficiência nas práticas de linguagem, no seu contexto. Nessa busca por constantes metodologias que propiciem uma melhora no ensino da língua, a interdisciplinaridade é uma das formas do professor desenvolver os objetos de ensino para atingir o seu objetivo na aprendizagem.

Apresentam-se aqui algumas considerações a respeito da interdisciplinaridade na perspectiva de Ivani Fazenda (2008, p.53), que “convida para uma nova visão do processo educativo escolar a partir do diálogo entre as três formas de conhecer que envolve a interdisciplinaridade: saber, saber-fazer e saber-ser”. A autora também explica pontos relevantes para a compreensão da proposta interdisciplinar escolar que não se pode confundir com interdisciplinaridade científica (FAZENDA, 2008, *Apud* Lenoir, Sauvé, 1998; Fazenda, 1992), “Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (FAZENDA, 2008, p.21).

Diante disso, essa proposta faz refletir as práticas, que durante muito tempo foram de um currículo compartimentado, assim, é mais do que necessário que a didática ocorra de maneira articulada e de forma coletiva, como ensina João Cabral de Melo Neto, ao tecer uma manhã.

1.1.5.5. Literatura Produzida em Mato Grosso no Ensino Fundamental⁴

A literatura, infantil ou não, não pode ser vista como “neutra” ou “inocente” quando se discutem as “redes de transmissão de ideias, gostos, debates, estímulos, rejeições, experiências e valores estéticos que criam uma linha de continuidade entre o passado, o presente e o futuro da vida literária de um país” (MELLO, 2006). A literatura é uma instância de poder, na qual as relações sociais do mundo “real” são espelhadas nos personagens, tempos e espaços, mediadas pela fantasia. No caso específico da literatura produzida em Mato Grosso, alguns autores apresentam sua obra utilizando o espaço geográfico específico do estado, com seus biomas, e aspectos culturais, como o linguajar da baixada cuiabana em contraste com aquele trazido pelos migrantes de diferentes partes do país, enquanto outros abrem mão dessa caracterização regional e universalizam seu discurso.

Importa, assim, apresentar a literatura produzida em Mato Grosso como espaço identitário, em suas múltiplas manifestações culturais, uma vez que a materialidade do discurso literário está na ruptura do mundo com a realidade, instaurada a partir da criação de um universo no qual o autor articula seu discurso de modo a adquirir existência real pela linguagem (BARTHES, 1970). Para tanto, considera-se o pensamento de Pound (2006, p. 28), “Literatura é linguagem carregada de significado. Grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível. Enfim, literatura é novidade que PERMANECE novidade”. Nesse sentido, a literatura se apropria de toda e qualquer matéria e a transforma em objeto de transmissão de ideias, não havendo assuntos “literários” e “não-literários”, tudo pode ser artisticamente trabalhado por meio da linguagem.

Reforça-se, aqui, a literatura como parte da construção da identidade, tomada como fonte da experiência de um povo, valendo-se da matéria prima advinda das ciências sociais, instituições produtivas e reprodutivas, além da memória coletiva e fantasias pessoais, aliados aos aparatos de poder e revelações de cunho religioso (MELLO, 2006). É importante que o professor de linguagem compreenda a literatura como fruição, bem como instrumento de representação linguística.

⁴A nomenclatura “Literatura Mato-Grossense” ainda está em discussão por diferentes motivos, uma vez que a noção de pertencimento está muito mais ligada a aspectos afetivos e culturais do que geoespaciais. Por essa razão, optou-se pela nomenclatura “Literatura produzida em Mato Grosso, evitando-se, assim, confrontos acerca da estética dessa inserção no sistema literário de Mato Grosso.

1.1.6. Avaliação para as Aprendizagens

Inicia-se tema questionando os professores – Que avaliação almeja para o ensino de Língua Portuguesa? Qual o objetivo ao avaliar? O estudante tem claro o quê, como e por que está sendo avaliado? Todas essas indagações precisam estar respondidas quando se escolhe a forma de avaliação.

Na BNCC (2017, p.17) espera-se que a avaliação seja de forma a:

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos.

Repensar avaliação é considerar mudanças que regem a unidade escolar, primeiramente discuti-la em conjunto para transformá-la: valores, currículo, conceitos metodológicos, visão política e comunitária. Uma reflexão conjunta sobre avaliação propicia uma compreensão “do ser escola, do ser educador e do ser educando. O avaliar para promover fundamenta-se em tais reflexões”, segundo Hoffmann (2011, p. 10).

É preciso considerar a finalidade da avaliação no planejamento da prática de ensino, para conseguir produzir a ação/reflexão/ação. Reitera-se aqui com as palavras de Vasconcellos (1998, p.79)

Considerando que o conhecimento novo se dá a partir do prévio, há necessidade de o aluno se expressar e de o professor acompanhar essa expressão para poder com ela interagir, favorecendo sua elaboração em níveis mais abrangentes e complexos. A avaliação vai se incorporando no próprio trabalho de sala de aula, pois o melhor método de avaliação é o método de ensino.

A avaliação é um percurso que se dá de forma contínua, conjunta e reflexiva, considerando sempre o estudante como o ponto fundamental do ensino/aprendizagem, uma vez que é ele o autor e reproduzidor das práticas sociais mediadas pela língua. É preciso considerar a progressão e as limitações de cada estudante, lembrando que não se pode avaliar da mesma forma, esperando o mesmo resultado.

Referências

ANTUNES, M. I. C. M. *Muito além da gramática: por um ensino de gramática sem pedra no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BARTHES, R. **Escritores e escreventes**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In.: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 277-326.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

COSCARELLI, C.V; RIBEIRO, A. E. (Orgs). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2.ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007

COX, M.I. P.**Os tempos do texto na sala de aula**. In: Polifonia (Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem). Vol.08, Cuiabá: EdUFMT, 2004, p. 113-127.

FAZENDA, I. C. A.(Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis)

_____, I. C. A.(Org.). **O Que é interdisciplinaridade?** . São Paulo:Cortez, 2008. p. 21, 53.

FONTÃO, L. **A literatura no ensino fundamental: leitura e recepção**. Anuário de Literatura, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 184-198, nov. 2010. ISSN 2175-7917. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/13215>>. Acesso em: 26 abr. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-7917.2010v15n2p184>.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____, J. W. O ensino da língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

_____, J. W. **O texto na Sala de Aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____, J.W. **Portos de passagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 14 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 10.

KALANTZIS, M.; COPE, B. A Multiliteracies Pedagogy: a pedagogical supplement.

In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000a, Cap. 11.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v.28, n. 2, 375-400, jul/dez. 2010.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **Critical cyberliteracies**: what young people can teach us about reading and writing the world. *National Council of English Teachers – Assembly for Research mid-winter Conference*. New York, February, 2002.

_____. Sampling “the new” in new literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007, p.1-24.

_____. **Digital literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2008.

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto**. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÔSING, Tania (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LEMKE, J. Metamedia literacy: Transforming meanings and media. In: REINKING, D. *et al.*(Eds.). **Literacy for the 21st century**: Technological transformation in a post-typographic world. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998.

LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência** – O futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993/2004.

_____ **O que é virtual?** São Paulo: 34, 1996.

MELO NETO, J. C de. Tecendo a manhã. Disponível em:
<http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html>, acesso em maio de 2018.

MELLO, W. C. C. de. **De autores e autoria:** um recorte acerca da construção do campo literário em Mato Grosso. (Dissertação de Mestrado em Estudos literários). Cuiabá: UFMT, 2006.

MERIJE, W. 2012. Mobimento: educação e comunicação mobile. São Paulo: Petrópolis, p. 125.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** 6. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF, 1998.

POUND, E. **ABC da Literatura,** 11. ed. Ed. Cultrix, São Paulo: 2006.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, nº 25, Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

_____. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org). **Língua Portuguesa:** história, perspectiva, ensino. São Paulo: EDUC, 1988. P.53-60.

ZILBERMAN, R. **O papel da literatura na escola.** Via Atlântica, nº 14, Dez/2008.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, A. A. C. **Novos letramentos, novas práticas? Um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola.** Tese (Doutorado em

Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade.** São Paulo: Paulus, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural.** São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças.** São Paulo: Libertad, 1998. p. 79.

**Ministério da Educação
Conselho Nacional de Secretários de Educação
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso**

**COMPONENTE CURRICULAR ARTE
ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS**

**CUIABÁ/MT
2018**

1.2. COMPONENTE CURRICULAR ARTE

A arte é um dos componentes curriculares que compõem a área de linguagem, como tal, possui uma gama de teorias e reflexões sobre o objeto arte como produção humana. Desde os primórdios da humanidade, o ser humano vem se valendo de suas produções artísticas para interagir com o meio em que vive, assim como para deixar mensagens para seus descendentes. Sobre esse ponto, Azevedo Júnior assim observa:

Arte é conhecimento, e partindo deste princípio, pode-se dizer que é uma das primeiras manifestações da humanidade, pois serve como forma do ser humano marcar sua presença criando objetos e formas que representam sua vivência no mundo, o seu expressar de ideias, sensações e sentimentos e uma forma de comunicação (AZEVEDO JÚNIOR, 2007).

Ao conceituar Arte, pode-se dizer que é a atividade humana ligada a manifestações de ordem estética ou comunicativa, realizada a partir da percepção, das emoções e das ideias, que tem como o objetivo estimular essas instâncias da consciência e dar significado único e diferente para cada obra. Ao que dispõe a BNCC, é preciso conhecer a definição de Arte como uma linguagem cujo interesse primeiro é o de produzir beleza, intrinsecamente relacionada com a intencionalidade do artista que a produz.

A arte surgiu com os primórdios da humanidade, se revelou com suas primeiras ações, principalmente através de seu trabalho, condição necessária para sua sobrevivência, em que o homem utiliza a natureza transformando-a. As pinturas rupestres, também caracterizavam essas primeiras formas de ação, demonstrando que o homem da caverna, naquele tempo, já interesse em se expressar de maneira diferente (FISCHER, 1983).

Todavia, conceituar a arte é não é fácil. Dentre os diferentes conceitos, a Arte é vista como uma experiência humana de conhecimento estético que transmite e expressa ideias e emoções, por isso, para a apreciação da arte é necessário aprender a observar, a analisar, a refletir, a criticar e a emitir opiniões fundamentadas sobre gostos, estilos, materiais e modos diferentes de fazer arte (AZEVEDO JÚNIOR, p. 7, 2007).

Então, ao fazer Arte o homem cria um objeto artístico que não precisa ser uma representação fiel das coisas no mundo natural ou vivido e, sim, como as coisas podem ser, de acordo com a sua visão, ou seu desejo. Baseado nisto, a função da arte e o seu valor estão na representação simbólica do mundo humano.

Considerando tais pressupostos, se concebe a arte como um complexo que possui um sentido amplo intrínseco à cultura e que se revigora nas relações entre o ser humano e o seu entorno. Portanto, há um processo de troca de conhecimento, de valores, de símbolos e de signos próprios desse saber que compõe a experiência e a estética dentro de um determinado contexto. A partir dos fragmentos de manifestações artísticas, conforme afirmam os

pesquisadores da Arte, da Antropologia, História, é possível identificar características peculiares de diferentes grupos sociais, no que diz respeito às manifestações culturais no decorrer da história.

A arte é um conhecimento intercambiado nos processos de mudança e de transformação dos contextos de espaço e tempo. Assim sendo, toma-se como ponto de partida a concepção de aprendizagem em arte. A partir das teorias do desenvolvimento cognitivo humano, de Jean Piaget e de Vygotsky, estruturaram-se também teorias sobre a construção do conhecimento artístico. Os pressupostos da Gestalt trouxeram suas contribuições para o entendimento de que há um processo crescente de aprendizagem artística.

Para abordar as concepções de aprendizagem em arte e os marcos teóricos que empreendem estudo sobre o tema, buscamos partir da compreensão de Elliot (2005) sobre as dimensões que fazem parte do processo de criação artística, e em que medida tais dimensões podem ou devem acontecer para contribuir no processo de aprendizagem do componente Arte e suas respectivas modalidades.

A compreensão da aprendizagem artística perpassa de forma indispensável pelo modo como se aprende a criar as formas artísticas, as formas visuais, musicais, e de movimento em arte, assim como conhecer os aspectos que contribuem para a compreensão da arte. Ao se conceber a arte enquanto campo de conhecimento próprio, se considerará a aprendizagem artística como um saber pautado na experiência, na vivência, na construção de conceitos que, por meio dela, se articulam e dão suporte a uma diversidade de outros conhecimentos.

Eisner Elliot aborda as dimensões da aprendizagem artística nos aspectos produtivo, crítico e cultural. Acrescenta que o desenvolvimento de um saber artístico não acontece de maneira automática e isolada, pois é de ordem complexa e se constrói num processo de ensino, assim como os demais conhecimentos no contexto da educação. Nesse sentido, importa trazer as contribuições de Dewey no que se refere à sua visão pragmática na aquisição de conhecimentos em arte, pois considera a experiência como fator preponderante num caminho crescente de aprendizagem.

A partir de tais considerações, compreende-se que esta aprendizagem se dá numa relação entre sujeitos menos experientes com sujeitos mais experientes, como pressupõe a teoria sociointeracionista de Vygotsky (2007), quando sugere a zona de desenvolvimento proximal na interação professor-aluno. A psicologia Gestaltista contribui também na construção das teorias da aprendizagem artística, principalmente na abordagem de Elliot sobre a aprendizagem artística, ancorada nos pressupostos de Arnheim que afirma que cognitivamente o processo de

maturação do adulto propicia maior capacidade de discriminação das qualidades sobre objetos e fenômenos.

No que se refere ao processo crescente de aprendizagem em arte, de acordo com a Gestalt, a criança percebe primeiramente as generalidades, no seu processo de maturação, passa a cada vez mais perceber sutilezas, ou seja, a aprendizagem se dá a partir do macro para o micro, isso nas relações entre as qualidades, e a tendência seria perceber, identificar estruturas mais complexas no objeto de arte, quando adulto. Nesse aspecto, tanto Dewey como Elliot pontuam que aquilo que o sujeito aprende vai depender, em parte, de tudo aquilo que foi possibilitado a ele experimentar, formando, assim, a sua estrutura de referência e as representações que se construiu a partir dessas estruturas.

Orientados por essas teorias, da Gestalt, da Cognição, da Educação e da Arte, são pensadas políticas que regulamentam o ensino de arte como componente curricular obrigatório. Na vigência da LDB 9393/96, os PCN são construídos com a função de sugerir um norte para o currículo brasileiro:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (PCN, Arte, p. 19).

Se a educação em Arte realmente se viabiliza dentro das considerações acima propostas, o professor dessa área tem um grande compromisso no processo de formação dos estudantes.

1.2.1. Marcos Legais

Fazendo uma retrospectiva na história da educação brasileira, mas especificamente no ensino da Arte em suas diferentes linguagens, pode-se compreender como esse ensino começou a ser idealizado e implementado em termos da legislação educacional nacional.

No Brasil, a Arte enquanto disciplina, só se desenvolveu porque visava a um desenvolvimento artístico pleno do indivíduo e, quando do surgimento do movimento Educação por meio da Arte. O seu início se deu através de importantes movimentos culturais, ligados a Arte e Educação no século XIX e a partir de 1920 ocorreram muitas mudanças.

Ferraz e Fusari (2009) afirmam que o fator determinante para a formação de profissionais na área do ensino de arte foi a criação de centros artísticos, como a Escola das Belas Artes do Rio de Janeiro, o Conservatório Dramático em Salvador e a presença da Missão Francesa e de artistas europeus. Já no século XX, outros fatores contribuíram para a expansão

do ensino de Arte, como os sociais, educacionais e culturais. A Semana da Arte Moderna, em 1922, foi outro marco importante, pois deu início ao movimento modernista no Brasil, quando um grupo de artistas plásticos e intelectuais se reuniu no Teatro Municipal de São Paulo, onde realizaram recitais de músicas e poesias, palestras e danças e exposições de pinturas, esculturas e arquitetura.

No ano de 1946, através da Constituição Liberal, foi aprovada a elaboração de um estatuto que viria a estabelecer as diretrizes e as bases da educação nacional. Para atender a determinação preconizada na Constituição, Clemente Mariani, então ministro da Educação e Saúde, determinou a formação de uma comissão composta por educadores para elaborar o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, somente em 1948 o projeto foi encaminhado para o Congresso, permanecendo em arquivo até 1949. O Congresso, por sua vez, não deu prosseguimento às discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resultando na paralisação do projeto por mais de uma década para sua aprovação.

Somente em 20 de dezembro de 1961, a Lei 4024/61 foi sancionada, instituindo, assim, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essa Lei estabelecia uma nova estrutura para os currículos do ensino primário e médio. Sob essa lei, o ensino da Arte estava restrito ao desenho e ao canto orfeônico nas matrizes curriculares da maioria dos estados e municípios para o ensino primário. Já no ensino médio, o Art. 38, Inciso IV do Capítulo I, Título VII reduz o ensino de arte às atividades complementares de iniciação artística, não obrigatórias.

Em 11 de agosto de 1971, em pleno regime militar do Presidente Médici, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases nº. 5.692. O cenário era de um governo que estava desenvolvendo políticas de expansão econômica e recebendo influências de tendências neoliberais e tecnicistas. Através desta lei, a Arte foi incluída de forma obrigatória no currículo escolar, não como disciplina, mas, sim, como atividade educativa, pois a ênfase era dada ao processo expressivo e criativo dos estudantes. Porém, essa obrigatoriedade do ensino de Arte não garantiu de fato que os estudantes tivessem acesso a ela, haja vista o número deficitário de profissionais preparados para atender tal demanda. Esse contexto não permitiu um maior aprofundamento do sentido artístico e estético envolvido na área.

Para atender a essa demanda de falta de profissionais capacitados para o ensino de Arte, em 1973 foram criados os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística, que eram estudados por dois anos e que visavam formar os futuros professores de Educação Artística habilitados em Música, Teatro, Artes Plásticas e Dança. A polivalência no ensino de Arte se mostrou insuficiente, pois não deu conta de formar profissionais que fossem capazes de atuar nas quatro áreas devido ao não aprofundamento em nenhuma delas.

Na década de 1980, surge o movimento Arte-Educação que procurou resolver o problema de identidade do professor de Arte, normatizando a área do conhecimento específico com questões voltadas ao ensino da Arte. Os Arte-Educadores foram assim denominados por participarem diretamente com esse movimento. Os objetivos pedagógicos da Arte-Educação foram os de retomar a integração do fazer artístico da apreciação da obra de arte e seu contexto histórico e cultural.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, os educadores responsáveis por modificações no ensino de Arte buscaram reconhecimento da disciplina através da criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tornou o ensino de Arte um componente obrigatório na Educação Básica, através da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu art. 26, § 2º. Os movimentos Educação Através da Arte e o Arte-Educação apoiaram todo esse processo de busca por melhorias do ensino de Arte desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, compreendendo toda a Educação Básica. Com isso, a Arte se consolidou nas escolas, não mais como Educação Artística e, sim, como uma disciplina, possuindo conteúdos próprios, deixando de ser apenas uma simples atividade para se tornar parte da cultura e de maneira significativa.

Em 18 de agosto de 2008 foi sancionada a Lei nº. 11.769 que altera o parágrafo 26 da Lei 9.394/96, incluindo a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica. Após a implantação dessa lei, uma mobilização em favor do ensino das outras linguagens artísticas foi iniciada, foi elaborado um Projeto, fixando as diretrizes e bases da educação nacional para instruir, como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a Música, as Artes Plásticas e as Artes Cênicas. Esse projeto foi encaminhado para a Câmara dos Deputados em 23 de março de 2010, buscando alterar os parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da Lei nº. 9.94/96, este ainda aguarda aprovação.

1.2.2. Contribuições da Arte para o Desenvolvimento Integral

A BNCC preconiza que se deve considerar a arte como expressividade do ser humano, imprescindível à vida, numa atitude de estabelecer níveis de comunicação, crítica social, externalização de sentimentos e da revelação de intencionalidades. Esse pressuposto leva em consideração que a arte está presente na vida do ser humano e deve ser abordada na escola. Assim, indica a necessidade de compreender a realidade na análise das contradições do capitalismo e o quanto as determinações sociais, culturais, econômicas e políticas definem as condições concretas para a educação, encaminhando para uma sociedade mediada pela cultura do capital que gera, entre outras coisas, as desigualdades sociais.

Com base na literatura, entre pesquisas e teorias que ao longo dos anos foram e ainda estão sendo construídas, é possível perceber as contribuições da arte no processo de humanização do indivíduo, no que diz respeito às construções éticas, religiosas, socioafetivas e estéticas.

É nesse movimento de ensinar e aprender, pautados na necessidade de se despertar a consciência para a arte como formadora do humano, que o estudante vai encontrar condições de desenvolver a profundidade da sua expressão e construir o conhecimento em arte que envolve o fazer e pensar artísticos e estéticos.

Assim, o ensino de arte nas escolas necessita ser pensado a partir das diferentes possibilidades de trabalho como meio de formação dos sentidos humanos, o que certamente contribuirá para o desenvolvimento de uma atitude crítica frente ao mundo que cerca o estudante envolvido neste processo.

Na medida em que a experiência estética mobiliza a dimensão sensível (estésica) do saber, a educação dos sentidos será apreendida como educação estética, como forma de realização da essência humana que é a sua liberdade ou omnilateralidade.

A tarefa de aliar o conhecimento inteligível ao saber sensível pode ser desenvolvida, trabalhando com os conhecimentos artísticos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. Assim sendo, a educação é fundamental para a formação do ser humano no que diz respeito a aspectos socioculturais. Nesse sentido, Favaretto ressalta a importância da arte na formação humana, portanto inserida no processo de educação do sujeito.

Assim, é preciso fazer outras perguntas antes de se assumir as ideias consensuais que dizem respeito tanto à consideração unânime de que a arte tem uma função na educação, através do papel que desempenha, e de que ela é indispensável à formação integral do educando, quanto à própria maneira de se entender o que quer dizer arte e o que quer dizer formação, para que a suposta contribuição de uma à outra tenha a importância que se lhes atribui (FAVARETTO, p.227).

Dessa forma, espera-se que traga à tona fatores que foram colocados de lado devido ao modelo atual de sociedade. Esses fatores são relativos à afetividade e podem ser desenvolvidos a partir de uma abordagem do currículo de Arte, possibilitando a apropriação dos princípios estético-éticos para auxiliar o ser humano no processo de entendimento do outro. É necessário reconhecer o valor fundamental da arte na vida dos seres humanos. A arte pode educar para a sensibilidade, para a expressão humana e para o diálogo das coisas tangíveis com as intangíveis no cotidiano.

No que diz respeito às realidades brasileiras, nelas inclui-se o estado de Mato Grosso, há que se refletir nos princípios estéticos e éticos de aprender com o outro. Nesse sentido, é

importante destacar que os estudos e pesquisas sobre Multiculturalidade e Interculturalidade colaboram sobremaneira como base para defender a arte como componente fundamental dos processos subjetivos e intersubjetivos na construção do sujeito.

A considerar as ideias de Lópes (2012), quando afirma que não há estado que não seja multicultural ou multiétnico, e olhar para o atual cenário mato-grossense, é perceptível que este seja eminentemente multicultural e multiétnico. Os processos de migração interna e externa e o vasto território foram terrenos férteis para que viessem povos de distintos lugares, sejam de dentro do país ou de outros países passassem a compor o povo de Mato Grosso. Esse movimento de fato contribuiu, para que na contemporaneidade o estado se apresente com culturas peculiares em cada uma de suas regiões.

Antes de conceber ou delimitar diferenças entre os grupos sociais dos quais se compõe o estado, é preciso pontuar que as produções artísticas de cada povo são construções a partir da visão de mundo nele engendrado.

1.2.3. Exteriorização das Criações Subjetivas

Toda e qualquer criação artística perpassa pela subjetividade humana. A subjetividade é comum a todo indivíduo. Entretanto, são as práticas subjetivas que asseguram as idiosincrasias, ora profundamente marcadas de criticidade social, ora pela expressão de sentimentos, ora pela exaltação de vivências, intencionalidades ou elementos de contemplação.

São pelas criações subjetivas que se podem observar traços e nuances individuais no produto artístico. Portanto, cada pessoa que produz arte dota a sua criação de suas marcas individuais.

Como as características da escrita de cada estudante, que indicam traços peculiares e particulares, o produto artístico também revela traços e comportamentos subjetivos a cada ser humano. Portanto, não há possibilidade de que os estudantes deem as mesmas respostas a uma proposta de criação artística. Haverá sempre um traço, uma marca, um vestígio que denote a autoria de determinado produto artístico. Mesmo no processo de reprodução de uma imagem, de um personagem, ou na execução de uma música ou dança, sempre haverá a presença da subjetividade daquele que executa a obra. Como assevera Carlo Ginzburg, em seu livro *Mitos Emblemas e Sinais – morfologia e história*:

Numa página do tratado de arquitetura, Filarete, depois de afirmar que é impossível construir dois edifícios perfeitamente idênticos [...]. Aos olhos de um arquiteto europeu, as diferenças mesmo pequenas entre dois edifícios (europeus) eram relevantes [...]. Um arquiteto tártaro, um etíope desconhecedor de arquitetura ou uma formiga teriam proposto hierarquias diferentes. O conhecimento individualizante é

sempre antropocêntrico, etnocêntrico, e assim por diante especificado (GINZBURG 1989; p. 163-164).

Ao invés de homogeneizar o fazer artístico, o professor deve incitar estas diferenças, a fim de que cada obra seja indicadora da autenticidade de seu criador. Assim, o produto artístico não se deterá exclusivamente às técnicas de produção, porque estas servirão apenas de referenciais, para que o estudante possa ser estimulado no seu poder criativo.

Quando alguém apresenta dificuldade em produzir arte, em muitos dos casos, isso acontece pela dificuldade de exteriorizar seus sentimentos e subjetividades. Muitos bloqueios de ordem psicológica ou interacional podem influenciar nesse processo de exteriorização.

Tendo em mente essas dificuldades, o professor de arte deve desenvolver o poder de fruição e análise de seus estudantes, ao ponto de prepará-los para o processo criativo. Desta maneira, cabe ao professor evocar sentimentos, ativar o senso crítico e tornar possível a manifestação artística de seus estudantes por meio da sensibilização em qualquer das modalidades da Arte. Para tanto, é importante que se estimule uma interação profícua entre os estudantes, assim como a compreensão dos temas e pontos de vistas abordados no processo de produção artística.

1.2.4. Interação Deleite

Apontada na psicologia como um fenômeno que permite a certo número de indivíduos constituírem-se em grupo, e que consiste no fato de que o comportamento de cada membro (deste grupo) se torne estímulo para o outro, a interação é um vocábulo bastante em voga na pedagogia do século XXI.

As relações estabelecidas entre as pessoas ou mesmo entre os indivíduos e o meio são dados importantes para a internalização dos conhecimentos, sensibilização estética, e exteriorização das criações subjetivas, além de corroborar para o processo de fruição e análise dos produtos artísticos. Barbosa (1995 p. 16) afirma que, na educação, o subjetivo, a vida emocional deve progredir não ao acaso; a arte é um conhecimento que precisa oferecer educação cognitiva e também emocional.

Quando se propõe uma interação deleite, as relações estabelecidas entre os indivíduos que participam do grupo precisam ser consideradas dentro de uma dimensão da satisfação coletiva, marcadamente saudável e sensível. Para que uma peça de teatro possa ser apresentada, os ensaios do grupo de atores, bem como as reuniões com a equipe de apoio, devem ser tranquilos e produtivos. Se há inquietações, discussões desnecessárias e imposição dos

interesses individuais sobre a coletividade, dificilmente a peça terá um resultado realmente promissor.

Observe, por exemplo, numa dança de salão. Se a parceira não confia ou não aceita plenamente o seu cavalheiro, o casal terá muitas dificuldades na execução dos passos, de maneira que a sequência e o resultado serão prejudicados.

No canto coral, por exemplo, se não há interação, a divisão de vozes, bem como a execução de algumas músicas poderá ter sérios problemas. Mesmo numa mostra coletiva de pinturas, desenhos ou fotografias os níveis de interação devem ser sempre observados com cuidado.

Nos últimos decênios, um dos temas recorrentes na escola é a prática de bullying. As tentativas de uma interação de qualidade estão centradas exatamente no combate a esses maus tratos. Assim, além de tornar as relações mais acessíveis no ambiente escolar, essas práticas pedagógicas favorecem enormemente o potencial criador do estudante. Essas interações se propõem, inclusive, a dirimir preconceitos relacionados à cor, credo ou orientação sexual.

Num ambiente acolhedor, diante de uma proposta pedagógica que estimule a liberdade e o potencial criador do estudante, é muito provável que determinadas barreiras sejam quebradas, para que o estudante consiga se expressar artisticamente. É num espaço saudável como este que o professor poderá estimular o potencial crítico do estudante, a fim de que seus pupilos possam desenvolver um acurado poder de análise e interpretação dos seus processos criativos, assim como dos colegas de turma, ou da escola.

1.2.5. Análise e Interpretação dos Processos Criativos

Para a análise e interpretação dos processos criativos é necessário fazer aflorar a experiência sensível do fruidor. Ao assistir à apresentação de uma obra como “O lago dos cisnes” (Tchaikovsky, 1877), ninguém sem a sensibilidade devidamente aguçada estará pronto para entender a batalha dos cisnes, ou compreender o apelo dramático e social de “O mercador de Veneza” (Shakespeare, 1598), ou mesmo da ópera “Wozzeck” (Berg, 1925), sendo esta última repleta de atonalidades, sob o tema da alienação e loucura.

O mesmo acontece para a análise e interpretação de obras como as de Maurits Cornelis Escher, “Céu e água” (1938), “Répteis” (1943), “Queda d’água” (1961) ou “Relativity” (1953), que fogem aos padrões de preenchimento regular do plano e que exploram o infinito, ou a representação de construções impossíveis. Rompe-se com as expressões simplistas “Gostei!”, “Não gostei!”, para dar vazão a uma compreensão apoiada no contexto, significação, expressividade de cada obra.

Um professor que estimula os seus estudantes a compreender os contextos, assim como os processos em que cada obra foi criada, dota-os da capacidade de entender o “aqui e o agora” da obra de arte. O estudante passa a entender as motivações, as afiliações e engajamentos dos artistas, bem como os escândalos causados por determinadas obras, veiculadas por seus autores nas sociedades das quais faziam parte, ainda que seus pensamentos, em muitos dos casos, estivessem à frente de seu tempo.

Todos nós, quando vemos um quadro, somos fatalmente levados a recordar mil e uma coisas que influenciam o nosso agrado ou desagrado. Na medida em que essas lembranças nos ajudam a fluir no que vemos, não temos por que nos preocupar. Só quando alguma recordação irrelevante nos torna preconceituosos, quando instintivamente voltamos as costas a um quadro magnífico de uma cena alpina porque não gostamos de praticar o alpinismo, é que devemos sondar o nosso íntimo para desvendar as razões para a aversão que estraga um prazer que, de outro modo, poderíamos ter tido (GOMBRICH, 2001,p.).

Conhecer tais circunstâncias colabora para que o estudante, enquanto apreciador de uma obra de arte, dialogue com o seu respectivo criador, de maneira que a análise e a interpretação dos processos criativos de cada artista se revelem numa prazerosa descoberta.

Estabelecer intertextos, diálogos entre artistas de outros tempos e de outras culturas, em contraste com artistas nacionais e locais, corroboram para elevar os níveis de análise e compreensão das dinâmicas estéticas e sociais que uma obra de arte oferece.

Desta maneira, Willian Shakespeare, Cecília Meireles ou Manoel de Barros, aos olhos do estudante devidamente iniciado neste processo de análise e interpretação, compartilha das delícias da arte da escrita, em que desvelam personagens, narram histórias mirabolantes, seja na prosa, na peça de teatro ou na poesia.

Da mesma forma, bailarinos como Nijinsky, Ana Botafogo, ou os dançarinos da Flor Ribeirinha, que ganharam o mundo em busca de reconhecimento, encontraram na dança a oportunidade de apresentar sua arte.

Como não citar as pinturas de Piet Mondrian, ou de Hélio Oiticica, ou Victor Arruda, num universo pictórico cheio de grandes nomes, aclamados pela História da Arte? E por que não se lembrar das belas vozes de Aretha Franklin, Elis Regina ou Vanessa da Mata, que eternizaram em suas performances, canções que marcaram época, eternizou paixões e transbordaram corações apaixonados?

Todos esses artistas, todos esses contextos e circunstâncias foram apresentados para indicar que não importa onde ou quando esteja o artista, se sua arte é genuinamente criativa, suas obras sempre tocarão os corações humanos.

1.2.6. Objetivos do Componente Curricular Arte

Conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular, o objetivo deste componente curricular é desenvolver o pensamento artístico e a percepção estética, caracterizando um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, por meio da sensibilidade, da percepção e da imaginação no domínio do conhecimento artístico, necessário para compreender a arte como meio de humanização da realidade. Essa concepção já se tinha em mente na implantação da Arte como disciplina na LDB 9394/96.

Após muitos debates e manifestações de educadores, a atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. No ensino fundamental a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança (PCN Arte, 1997, p. 19).

É sabido que, dentro de um senso comum, conceber o fazer artístico e descrevê-lo como um tipo de conhecimento tão necessário quanto os conhecimentos engendrados nas ciências matemáticas, por exemplo, tem desencadeado debates ao longo da história da arte no contexto da educação. Apoiado nos preceitos de Dewey, é possível afirmar que tanto o que fazer de um cientista quanto de um artista passam pela mesma ordem de experiência. Em suas palavras, o autor afirma que tanto o artista pensa o que faz, como o cientista torna em objeto aquilo que pensa, pois,

O pensador tem seu momento estético quando suas ideias deixam de ser meras ideias e se transformam nos significados coletivos dos objetos. O artista tem seus problemas e pensa enquanto trabalha. Mas seu pensamento se incorpora de maneira mais imediata ao objeto. Em função do caráter comparativamente remoto de seu fim, o trabalhador científico opera com símbolos, palavras e signos matemáticos. O artista desenvolve seu raciocínio nos meios muito qualitativos em que trabalha, e os termos ficam tão próximos do objeto que ele produz que se fundem diretamente com este. (DEWEY, 1953 p.78)

Contudo, na educação brasileira, em seu processo de democratização do ensino regular, mesmo diante de todos os avanços da pedagogia contemporânea, o sistema educacional brasileiro vem considerando como referenciais apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse contexto, a disciplina de arte é entendida por muitos professores como um apêndice da programação curricular e pedagógica. As atividades são observadas como ações didáticas para se conseguir alcançar determinadas habilidades nas mais diversas disciplinas.

As expressões cênicas, em muitos dos casos, transformam-se em jogos para a melhor compreensão do conteúdo de literatura, as artes visuais tornam-se exercícios de análise de volumes e dimensões, no campo da geometria, a música apenas como uma ilustração de

determinado evento histórico ou social, a dança como uma atividade de relaxamento ou de atividade dentro do calendário cívico para o professor de educação física.

Percebe-se, aqui, que a essência da disciplina ou da criação artística está na condição simples de atividade para outro fim, como se este último fosse maior, ou mais coerente. Tais práticas podem, evidentemente, acontecer no cotidiano escolar, contudo, a disciplina de arte não pode ser compreendida apenas nessa dimensão. O ensino da arte não deve ser vinculado a uma ação metodológica para auxiliar outra disciplina, e nem como um mero passatempo, em que os professores solicitem para os estudantes a “desenhar alguma coisa” ou para pintar um desenho fotocopiado.

O valor da arte na cultura escolar e na vida do estudante deve ser melhor compreendido. A arte não deve ser entendida apenas como uma oportunidade para aliviar as tensões causadas pelas outras disciplinas, aquelas consideradas de maior relevância. Acima de tudo, a arte não pode estar vinculada apenas como prática de ilustração de fatos e eventos.

Em diversos contextos, quando a disciplina de arte não é entendida como uma simples ação didática para outras áreas ou eventos, ela é vinculada a um estudo teórico que, em muitos dos casos, é meramente conteudístico, abstrato, cansativo e longe da realidade do estudante. O componente curricular fica, então, desvinculado do seu objetivo maior: o de oportunizar a sensibilidade artística por meio da expressão de sentimentos, visão de mundo e da interação, numa relação direta com a realidade do estudante.

Desta forma, a disciplina de arte deve exceder a essa desvalorização, marcadamente influenciada pela herança cultural escolar que categoriza o fazer artístico a um plano inferior às outras vivências epistemológicas e científicas, uma vez que a disciplina se ocupa da subjetividade e da experiência sensível.

O fazer artístico, no componente Arte, estimula o desenvolvimento de processos criativos expressos na dimensão estética, contribuindo para a formação do senso crítico. Contribuí para estabelecer relações de individualidades, compreendendo suas subjetividades. Para que isso aconteça, é necessário que o fazer artístico seja proposto numa distância segura da imposição de modelos padronizados, muitos deles carregados de estereótipos incorporados que diminuem a capacidade de criação e análise do estudante.

Segundo as Orientações Curriculares da Área de Linguagens da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, o fazer artístico é o momento de criação, de releitura, de fazer, de repensar, de expressar-se artisticamente num espaço-tempo para criar. A arte, como forma de aprendizagem, oportuniza o estreitamento entre os povos ao se conectarem de alguma forma pelas produções artísticas. O cantar em grupo, por exemplo, pode aproximar um grupo a partir

de suas diferenças e semelhanças ao mesmo tempo, mobilizando sentidos e emoções. Nessa atividade, são articulados movimentos “físico, emocional, sensorial, estético e intelectual” (ZAMPRONHA, 2002, P. 23).

Quando o estudante observa obras de arte, é estimulado, e não obrigado, a escolher uma delas como suporte de ideias para o seu trabalho artístico, o objeto de arte que produziu é sempre um suporte interpretativo e não um modelo a ser copiado, reproduzido. Dessa forma, o fazer artístico precisa explorar a sensibilidade, lidar com o jogo de emoções, transcender a ditadura da forma e dos conceitos, para tornar-se livre expressão idiossincrática do estudante.

O fazer artístico deve propor ao estudante momentos em que perceba que muitas das grandes obras, ainda que concebidas numa profunda exploração da sensibilidade de seu criador, são dotadas de expressividade inteligível, cuja comunicação entre artista e fruidor se estabelece, rompendo as barreiras do tempo e do espaço, preservando a livre expressão.

Antes de quaisquer análises, é necessário esclarecer as diferenças entre experiências sensoriais e experiências sensíveis. Define-se aqui as experiências sensoriais, todas aquelas relativas aos processos de ativação do sistema sensorial, ou seja, as experiências que estimulam sentidos relacionadas ao ver, ao tocar, ao ouvir, ao sentir o cheiro ou o sabor.

O prazer está ligado puramente às sensações, em muitos casos, de efeito muito mais biológico do que cultural. Quando se trata de experiência sensível, estas estão relacionadas aos sentimentos, emoções, experimentados pela suscetibilidade humana para ofender-se, melindrar-se, rir, chorar, temer ou apresentar qualquer outro tipo de reação a uma abordagem que lhe é feita.

Todo e qualquer processo de criação perpassa pelo repertório emocional. Ninguém que seja impassível a determinado assunto será capaz de produzir qualquer objeto, seja artístico ou mercadológico, sem dotá-lo de fraquezas e adiaforia. O fazer artístico está diretamente ligado à experiência sensível. Quanto maior for a sensibilidade do artista, mais profunda será a tradução da realidade ou do pensamento da sociedade em que ele está inserido.

É na experiência sensível que se entra em contato com as mazelas sociais, com as dinâmicas do amor e do ódio, com as inquietações psíquicas, com os valores morais e emocionais, e consegue-se traduzir alegrias e tristezas em obras artísticas.

É pela experiência sensível que se compreende determinadas obras, concebidas em outros séculos, em outras culturas, mas que, em muitos casos, traduzem o estado de espírito, aplacam ou enfurecem as emoções, e transportam as pessoas para determinados mundos nos quais querem viver ou esquecer.

A experiência sensível e que permite as obras nunca envelhecerem rompem as fronteiras do espaço e aproxima a todos do fazer artístico autêntico. É pela experiência sensível que se exteriorizam ou se manifestam as criações subjetivas.

1.2.7. Principais Alternativas Metodológicas

Ao planejar, o professor tem que deixar claro por que ensinar Arte. Porque senso de estética, sensibilidade e criatividade são habilidades que se aprende. E não existe melhor ocasião para isso do que nas aulas de Arte. No processo de desenvolvimento da aprendizagem, a Arte é tão importante quanto qualquer outro componente curricular. Quando o estudante produz ou aprecia obras de arte, desenvolve sua percepção e imaginação, dois recursos indispensáveis para compreender outras áreas do conhecimento humano.

Segundo as Orientações Curriculares da Área de Linguagens da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, o planejamento das ações educativas deve partir de uma ação coletiva que envolve as áreas de conhecimento, os saberes universalmente construídos, as metodologias e a interação sociocultural, criando melhores condições para o desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes.

O trabalho coletivo marca o melhor momento para envolver todos os atores do processo educacional na definição de objetivos e estratégias para o ano vigente. Diante disso, para além dessa proposta, os professores devem estudar e se apropriar das tendências, que servem de apoio para a sua prática pedagógica e respeitar a realidade de cada estudante, suas competências e suas habilidades.

O professor não deve usar apenas uma abordagem pedagógica isoladamente, mas se apropriar de todas para saber qual será a mais eficaz de acordo com cada situação e para uma melhor qualidade de atuação. Considera-se que o ato de planejar é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, visto que, ao se pensar em planejamento, a equipe pedagógica deve contemplar, principalmente, o contexto da educação inclusiva, que deve ser contínuo e colaborativo. Ao mesmo tempo, tem que valorizar os interesses e atender às necessidades de cada estudante.

Trata-se de pensar em aulas desafiadoras para todos, com formas diversas de apresentar e explorar o currículo. Muito mais do que determinar as unidades temáticas dos componentes curriculares, é hora de repensar a escola, seu papel e sua missão. As flexibilizações e/ou adequações inseridas na prática pedagógica devem contemplar para diferenciar os meios e igualar os direitos.

Segundo Perrenoud (2001), grande parte das estratégias de ensino utilizadas pelo professor deve ser adaptada às características dos alunos, à composição da classe e à história das relações entre os educandos e entre eles e o professor. Dessa forma, no planejamento devem-se evidenciar as estratégias de ensino que determinem o quê, quando e como ensinar.

Um plano de aula, ou uma sequência didática pode contemplar regulações organizativas nas habilidades, nas unidades temáticas, nos objetos de conhecimento, nas estratégias, nos recursos ou na avaliação. Quando se frisa que é necessário pontuar o quê ensinar, sugere-se analisar a partir de um olhar crítico a aplicação e as dificuldades de assimilação, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as conquistas no decorrer da história, na tentativa de contribuir para as possíveis mudanças no processo ensino-aprendizagem.

Analisar a metodologia na relação teoria/prática dos conteúdos, bem como as propostas de avaliação das unidades temáticas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a ética dos envolvidos no contexto escolar, discutindo as possibilidades de negligências, propondo alternativas para a melhoria da qualidade do ensino e um bom desenvolvimento e resposta ao conteúdo proposto, na perspectiva de repensar a qualidade do ensino, partindo do princípio que a valorização dos objetos de conhecimento tem início no compromisso do profissional com a educação e suas consequências no desenvolvimento sócio-histórico-cultural.

É preciso que o planejamento da ação pedagógica esteja adequado à realidade da comunidade escolar. Esse planejamento deve ser alinhado ao PPP (Projeto Político Pedagógico) da unidade escolar. Para isso, a coordenação pedagógica deve se manter atualizada quanto às legislações, principalmente no que se refere às resoluções dos órgãos e secretarias de educação, que fiscalizam e mantêm a regulamentação das matrizes da Base Nacional Comum Curricular.

Sendo a principal referência do ensino da arte no Brasil, a proposta Triangular de Ana Mae Barbosa engloba vários pontos de ensino/aprendizagem ao mesmo tempo, entre os principais estão: leitura da imagem, objeto ou campo de sentido da arte (análise, interpretação e julgamento), contextualização e prática artística (o fazer). Por meio dessa proposta, Ana Mae suprimiu, naquele momento, a abordagem da Estética por entender que o professor brasileiro ainda não estava preparado para trabalhar com conteúdo tão adensado.

Depois de alguns anos, o termo metodologia é revisto e Ana Mae passa a chamá-lo de proposta. Posteriormente, a partir de novas discussões, a palavra proposta foi substituída por abordagem. Independente dos esforços em reparar equívocos conceituais, caiu em lugar comum como Metodologia Triangular.

Nos conceitos apresentados por Ana Mae estão impingidos os conceitos de metodologias ativas para o ensino de arte, principalmente para a música e artes plásticas, que ainda reverberavam o ensino conservatorial da academia europeia, ensinando arte a partir do plano técnico-filosófico. Com novas ideias, no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem em arte, fica a cargo dos cursos de Licenciatura, cada uma em sua respectiva modalidade da Arte, dar suporte ao egresso, como mediador na construção do conhecimento em arte.

Antes de colocar em prática aquilo que é considerado necessário ao desenvolvimento do conhecimento em Arte, o professor precisa definir e ter claro em sua prática pedagógica o público a quem se destina, e o que se destina a esse público. Para isto, é necessário muitas vezes recorrer a conceitos, investigar a especificidade da turma em questão, como faixa etária, gêneros, linguagem, gostos, para que sua articulação não seja descabida ou mesmo rejeitada pelo grupo de sujeitos.

Vale ressaltar que sujeitos nascidos nesta época têm características tecnológicas, e há um estranhamento compreensível quando este adentra aos prédios escolares e se depara com atuações e empreendimentos em práticas que podem ser consideradas arcaicas e retrógradas a esta geração. Portanto, experimentos e inserções de tecnologias nas aulas são bem-vindos e podem servir como meio de aproximação entre os sujeitos, pois estes podem ensinar a utilização de itens que muitas vezes o professor desconhece, mas sua utilização só terá sentido se houver um objetivo relacionado ao desenvolvimento da aula.

Conforme a BNCC, os estudantes dessa fase, Ensino Fundamental – Anos Finais, se deparam com desafios de maior complexidade, além de agregar uma faixa etária de transição entre infância e adolescência, marcada por mudanças de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais.

Contudo, como contribuição para os procedimentos metodológicos sobre a fruição e análise do objeto estético, cabe observar a importância do uso das concepções de Erwin Panofsky, cuja teoria se debruça sobre as Artes Visuais, mas que podem ser aplicadas muito satisfatoriamente às outras modalidades da Arte. Desse modo, uma análise calcada nas considerações iconográficas descreveria as primeiras impressões que são obtidas em cada obra. São os aspectos mais evidentes num objeto estético, observáveis por qualquer espectador. Assim, um quadro da sagrada família, seria apenas uma imagem de um casal com uma criança. Uma peça teatral sobre a tragédia de Romeu e Julieta apresentaria somente duas famílias antagônicas, com dois jovens desobedientes. A Nona Sinfonia de Beethoven seria somente uma música longa para instrumentos e vozes, ou o prelúdio à tarde de um fauno, seria tão somente

uma peça de balé dançada por um homem fantasiado. A iconografia corresponde no nível de compreensão e de análise primário.

Num entremeio, já saindo deste nível mais básico, pode-se observar o secundário, em que detalhes sociais, culturais ou históricos, ainda de forma convencional, são compreendidos na obra. Assim, observa-se o desenho das auréolas, nos personagens da sagrada família, a diferença de idade entre o marido (José) e a esposa (Maria), bem como a relação com o bebê diretamente apoiado nos braços da mãe, estabelecendo-se o contato mais direto com a mãe (sua genitora) do que com o senhor que a envolve (seu tutor) que cuida e protege a ambos por ser o mantenedor da família. Na peça das famílias dos Montéquios e Capuletos, a verificação do poder social de cada família, das justificativas para o antagonismo, assim como do namoro entre os dois jovens desobedientes.

Na Nona Sinfonia de Beethoven, a observação do uso de determinadas células rítmicas que são repetidas em outros timbres ou naipes, propondo unicidade na obra. Na apresentação do prelúdio, observa-se a forma como o personagem marca o ritmo da música, torna-se mais agressivo em alguns pontos, mais suscetível em outros, apresentando uma mensagem com o seu bailado. Já no terceiro momento de análise, observa-se o significado intrínseco de cada obra. É a análise iconológica. Neste ponto, a compreensão sobre os valores bíblicos de José, Maria, e o menino Jesus devem representar as ponderações narradas neste grande livro.

A história de uma Maria casada virgem com um carpinteiro muito mais vivido e que cujo primogênito fora concebido pelo Espírito Santo, sem que o seu marido lhe acusasse de traição, ou qualquer tentativa de adultério, apresentam deste a fé deste homem em Deus, assim como nas Sagradas Escrituras, ou mesmo no amor de sua jovem esposa. A representação da inocência da criança, para evidenciar que era a encarnação viva do Deus Pai, e que viria, mais tarde, a se tornar o Messias, costuma ser observada nesta criança-símbolo.

A disposição dos personagens na obra apresenta formas triangulares ou piramidais, como a indicar Pai-Filho e Espírito Santo oferecem os toques finais para uma compreensão que, inicialmente, fora observada apenas como um casal com um bebê. Na tragédia de Romeu e Julieta, a morte por amor, fruto do altruísmo tomado ao extremo pelos jovens, que os levam para o outro plano às custas do bem querer que brotara em seus corações. Por mais que houvesse violência, vilania e cólera entre os personagens de ambas as famílias, o casal alcançou a redenção, enternecendo os corações dos espectadores com suas mortes desencontradas. Destino? Infortúnio? Vitimização? Há perdão nestas mortes? Morre-se por amor? Por serem famílias diferentes, deveriam perpetuar o antagonismo entre eles? Questões como estas norteiam as análises mais intrínsecas sobre os personagens e seus respectivos dramas. Na Nona

Sinfonia de Beethoven, a única com a inserção de canto coral, chamada de Ode à Alegria, a única também inacabada, apresenta um compositor que, apesar de surdo, rende-se à satisfação causada por uma grande música. Uma música majestosamente forte, cujos acordes apresentam um compositor que faz as pazes com o mundo, apresentando a sua magnanimidade como um artífice do seu ofício, celebrando a alegria em cada timbre ou naipe, comovendo o espectador, trazendo para a celebração desta alegria em todos os acordes de sua sinfonia.

Por que não observar os movimentos do bailarino, fantasiado de fauno, bailando, apresentando o seu regozijo numa extrema concordância com a proposta de Sigmund Freud, em que o onírico vem carregado de satisfação e êxtase, chegando ao ápice num orgasmo desenfreado que, mesmo sobre as vaias e protestos do público escandalizado de sua época, fizeram de Nijinski um dos mais inesquecíveis bailarinos da história da dança?

Esta é uma análise que foge ao primariamente observável. Só um observador consciente pode desfrutar da obra em suas mais profundas e discretas nuances. Desvendar cada pequeno símbolo, detalhe muitas vezes não notado pelo grande público, permite a cada fruidor analista vislumbrar-se como coautor da obra analisada. Uma vez que compreende os fatos, bem como as situações em que ocorreram, as consequências desencadeadas, assim como as causas que geraram tal problemática, um estudante consciente deste processo de análise e fruição está muito mais apto para encarar os problemas que lhes são apresentados cotidianamente.

Não se trata apenas de ensinar a arte pela arte, mas de apresentar determinadas obras que provoquem a reflexão do estudante, desenvolvendo a sua força, assim como explorando a sua sensibilidade, para que ele possa amadurecer sua relação com as coisas que o cercam.

Após análise e considerações sobre o próprio sujeito protagonista das ações a serem realizadas, bem como quais elementos do saber a serem trabalhados, o professor tem diante de si questões e alinhamentos a serem realizados, para que sua ação seja capaz de significar e (re) significar as aprendizagens em Arte, ao longo do desenvolvimento do sujeito na fase de sua formação na educação básica de ensino.

Cabe ao professor, no momento de planejar, ter visão abrangente sobre o processo cognitivo de seus estudantes e propor, no processo de ensino, uma carga de sentidos em que os estudantes possam dar sentido a esse ensino na sua própria experiência, de maneira que contribua com a formação do estudante. Este perceberá que o conhecimento que é local pode ser também globalizado nos processos de rápida expansão de informações na era da comunicação.

Para que o ensino de Arte flua com resultados satisfatórios é necessário que não fique restrito a debates inflamados nas academias, seminários, congressos entre outros e, sim, seja

uma realidade evidente nas salas de aulas. Tal eficácia se dará através da disponibilidade de materiais adequados para as aulas práticas, material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas e da aplicação da disciplina por profissionais formados na área, bem como pelo comprometimento do profissional.

Dentre as alternativas para melhoria do ensino, vale considerar a necessidade de se ampliar os espaços e que os mesmos sejam apropriados, com pelos menos uma sala que abranja todas as modalidades do ensino de Arte: artes visuais (bancadas, pia, armários, suportes), dança (barra, espelhos), música (instrumentos musicais, equipamentos de sons) e teatro. A ampliação do tempo/aula por semana é importante para melhor aplicação e assimilação dos conteúdos e disponibilidade de materiais específicos do componente.

Além disso, diante de tantas possibilidades tecnológicas, não se pode mais permitir que o professor fique preso ao livro didático e ao quadro, quando há tanto a explorar sobre os conhecimentos tecnológicos. É expressivo o quanto os estudantes estão em busca de novas informações, por diversos meios de comunicação, como a televisão, o rádio, a internet. Diante dessa realidade, cabe ao professor selecionar, avaliar, compilar e processar as novas tecnologias para transformar o conhecimento em algo válido, relevante para o desenvolvimento do estudante.

1.2.8. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos do Conhecimento

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
PARA TODAS AS MODALIDADES: - ARTES VISUAIS;	(EF69AR00.1MT) Conhecer a definição de Arte como uma linguagem cujo interesse primeiro é o de produzir beleza, intrinsecamente relacionada com a intencionalidade do artista que a produz.	Definição de ARTE
- DANÇA;	(EF69AR00.2MT) Reconhecer todas as modalidades da Arte, vislumbrando entre elas, aquela que será adotada como motriz do processo de ensino e aprendizagem.	As diferentes modalidades da Arte
- MÚSICA;	(EF69AR00.3MT) Considerar a Arte como expressividade do ser humano, imprescindível à vida, numa atitude de estabelecer níveis de comunicação, crítica social, exteriorização de sentimentos, e da revelação de intencionalidades.	As contribuições da Disciplina de Arte para a formação do estudante
- ARTES CÊNICAS; - ARTES INTEGRADAS	(EF69AR00.4MT) Desenvolver o pensamento artístico e a percepção estética, caracterizando um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, por meio da sensibilidade, da percepção e da imaginação no domínio do conhecimento artístico, necessário para compreender a arte como meio de humanização da realidade.	Os Objetivos da disciplina de Arte

ARTES VISUAIS	<p>(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético;</p> <p>(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço;</p> <p>(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.;</p> <p>(EF69AR03.1MT) Conhecer os contextos de tempo e espaço onde se desenvolveram as artes visuais no estado de Mato Grosso, a influência de povos indígenas, africanos e europeus que contribuíram na construção da expressão artística. As transformações, hibridações e a tecnologia e códigos pelos quais perpassam as artes visuais em Mato Grosso, considerando as manifestações observadas em outros estados brasileiros.</p>	Contextos e práticas	
	<p>(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas;</p> <p>(EF69AR04.1MT). Reconhecer as formas de expressão artística visual, a manifestação e produção das artes visuais, com atenção para a cultura e arte/local e regional mato-grossense.</p>	Elementos da linguagem	
	<p>(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.);</p> <p>(EF69AR05.1MT) Conhecer e utilizar as formas de expressão, manifestação e produção artística da pintura, escultura, cinema, artes no cyber cultura, arte pública colagem, fotografia, vídeo produção no contexto de Mato Grosso.</p>	Materialidades	
	<p>(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais;</p> <p>(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais;</p>	Processos de criação	
	<p>(EF69AR07.1MT) Explorar possibilidades e materiais presentes no cotidiano, manipulando, recriando, criando outras possibilidades com objetos da cultura mato-grossense para a composição artística visual contemporânea.</p>		
	<p>(EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais;</p> <p>(EF69AR08.1MT) Identificar a relação das manifestações artística visual e os diferentes contextos do estado de Mato Grosso no tempo e no espaço considerando as concepções de categorias na produção artística.</p>	Sistemas da linguagem	
	DANÇA	<p>(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas;</p> <p>(EF69AR09.1MT) Conhecer o processo histórico da Dança em Mato Grosso, levando em consideração a contribuição de povos</p>	Contextos e práticas

	<p>indígenas e africanos, assim como demais manifestações observadas em outros estados brasileiros.</p>	
	<p>(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea;</p> <p>(EF69AR10.1MT) Reconhecer as danças regionais como manifestação cultural que retrata o cotidiano e identidade matogrossense em suas diversidades.</p>	Elementos da linguagem
	<p>(EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elemento que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado;</p> <p>(EF69AR11.1MT) Experimentar as mais diversas possibilidades de movimentos tipicamente regionais, considerando a linguagem corporal, verbal e o gesto, inserido na dança.</p>	Materialidades
	<p>(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios;</p> <p>(EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo;</p> <p>(EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica;</p> <p>(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos;</p> <p>(EF69AR15.1MT) Vivenciar as mais diversas possibilidades criativas na prática para a composição de coreografias, espetáculos em que a dança exprima experiências de determinados contextos que vão desde os clássicos aos populares e contemporâneos.</p>	Processos de criação
MÚSICA	<p>(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apresentação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética;</p> <p>(EF69AR17) Explorar analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical;</p> <p>(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiras e estrangeiras que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais;</p> <p>(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical;</p> <p>(EF69AR19.1MT) Analisar a música regional, sua produção, e formas de apresentações, em relação ao contexto histórico-cultural de tempos passados e presente.</p>	Contexto e práticas

	<p>(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais) jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais;</p> <p>(EF69R20.1MT) Perceber na produção musical-artística local, elementos da música que são predominantes;</p> <p>(EF69R20.2MT) Explorar e analisar a contribuição dos povos indígenas e africanos na produção musical em Mato Grosso e/ou Brasil.</p>	Elementos da linguagem
	<p>(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos;</p> <p>(EF69R21.1MT) Perceber e analisar a utilização de instrumentos musicais e objetos sonoros na produção musical regional e de outras localidades.</p>	Materialidades
	<p>(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual;</p> <p>(EF69AR22.1MT) Investigar as escritas musicais regionais e entender a sua relação na execução artística.</p>	Notação e registro musical
	<p>(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa;</p> <p>(EF69AR23.1MT) Interpretar e criar músicas que expressem a experiência musical do escolar, considerando o seu cotidiano bem como o local onde está inserido.</p>	Processo de criação
ARTES CÊNICAS	<p>(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro;</p> <p>(EF69AR24.1MT) Conhecer e apreciar artistas de teatro regional/local de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro;</p> <p>(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.</p> <p>(EF69AR25.1MT) Conhecer a história e as manifestações do teatro em Mato Grosso, em comparação com as manifestações observadas em outros estados brasileiros.</p>	Contextos e práticas
	<p>(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.</p>	Elementos da Linguagem Artística
	<p>(EF69AR26.1MT) Explorar e analisar fontes e materiais teatrais em práticas de composição/criação, execução e apreciação, reconhecendo técnicas e características de gêneros teatrais diversos.</p>	Materialidades
	<p>(EF69AR26.2MT) Conhecer as técnicas, os estilos, os métodos e os gêneros teatrais, experimentados de acordo com as intencionalidades a serem observadas no processo de criação, na sugestão do roteiro, na visão do diretor ou na temática a ser evidenciada.</p>	Teorias e técnicas

	(EF69AR26.3MT) Reconhecer o tema abordado no enredo da peça teatral como uma visão implícita de moral e de inquietações humanas, direta ou indiretamente indagadas na peça.	A escolha do tema
	(EF69AR26.4MT) Observar o desenvolvimento do roteiro, seja ele linear, fácil de seguir, ou complexo, com inclusão de cenas de flashbacks, quebras de linearidades, ou mesmo <i>nonsense</i>, quando o tempo é colaborador ou adversário do enredo; (EF69AR26.5MT) Conhecer o domínio de técnica, ambientação e enredo em peças com grande período de ensaio, ou em cartaz desde longa data, em contraposição ao teatro amador, ao teatro de improviso, ou mesmo ao teatro mambembe.	A definição do tempo no processo de criação e na obra
	(EF69AR26.6MT) Considerar sobre as mudanças de ambientação, assim como as adequações do palco, observando se cada ato se relaciona coerentemente com o desenrolar da peça, e se o palco utilizado é passível de adaptações para a melhor distribuição do cenário.	O espaço como referencial na obra e para a obra
	(EF69AR26.7MT) Verificar as mais diversas intencionalidades geradas na produção de uma peça, observando se os resultados atenderam às expectativas traçadas para o roteiro, direção, elenco e público.	As intencionalidades no processo de criação
	(EF69AR26.8MT) Considerar a carga psicológica que uma peça de teatro desvela para o espectador, com seu apelo dramático, cômico ou performático, além do reconhecimento do teatro como uma arte mimética de múltiplas realidades e dimensões.	O valor estético
	(EF69AR26.9MT) Identificar no público o apreciador, ainda que crítico, como um grande referencial de que a produção teatral foi sucesso ou fiasco; (EF69AR26.10MT) Observar o entendimento do público sobre o enredo e as intencionalidades indicadas na peça, para a consciência de que a produção teatral cumpriu o seu papel social, de alcançar o espectador, assim como o seu papel estético, de produzir beleza.	O público apreciador/fruidor
	(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo; (EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo; (EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico; (EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador; (EF69AR30.1MT) Reconhecer que o “falar regional/local” apresenta forte teatralidade, podendo ser amplamente utilizado nas práticas de contar as histórias, lendas e “causos” locais, assim como na composição de personagens; (EF69AR30.2MT) Descobrir produções teatrais em Mato Grosso, levando-se em conta os processos de adaptação de textos da literatura local, ou da produção de roteiros originais, a fim de serem apreciados diante de produções de outros estados do Brasil; (EF69AR30.3MT) Desenvolver senso crítico para apreciar as produções teatrais dos grupos mais próximos (colegas da mesma	Processo de criação

	unidade de ensino, de outras escolas locais, de outros municípios), assim como os mais distantes (outros estados, produções de atores já consagrados pela mídia, do teatro profissional), ampliando o repertório de análise das diversas produções, e como inspirador nos processos de criação.	
ARTES INTEGRADAS	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Contextos e práticas
	(EF69AR31.1MT) Explorar diferentes elementos desenvolvidos na composição de obras abrangendo duas ou mais modalidades artísticas.	Elementos da Linguagem Artística
	(EF69AR31.2MT) Explorar e analisar fontes e materiais de duas ou mais modalidades artísticas em práticas de composição/criação, execução e apreciação, reconhecendo técnicas e características de gêneros e especificidades diversos.	Materialidades
	(EF69AR31.3MT) Conhecer as técnicas, os estilos, os métodos de cada modalidade, experimentados de acordo com as intencionalidades a serem observadas no processo de criação, na sugestão de elementos expressivos, sob a ótica de quem a produz ou na temática a ser evidenciada.	Teorias e técnicas:
	(EF69AR31.4MT) Reconhecer as possibilidades de exploração de temas abordados que garantam expressividade ente modalidades diferentes, numa revelação de mensagem sobre as inquietações humanas, direta ou indiretamente suscitadas no produto artístico.	A escolha do tema;
	(EF69AR31.5MT) Conhecer o domínio de técnica, ambientação e enredo nas diversas linguagens, observando as especificidades de cada modalidade artística, dentro de suas complexidades espaciais e temporais.	A definição do tempo no processo de criação e na obra;
	(EF69AR31.6MT) Verificar as mais diversas intencionalidades geradas na produção de uma expressão artística integrada, observando se os resultados atenderam às expectativas traçadas para a composição, a apresentação, a materialidade e o público.	As intencionalidades no processo de criação;
	(EF69AR31.7MT). Considerar a carga psicológica e expressiva de uma produção artística em artes integradas, levando-se em conta o que o resultado desvela para o espectador, com seu apelo dramático, cômico ou performático.	O valor estético
	(EF69AR31.8MT) Identificar no público o apreciador um grande referencial de que a produção integrada de duas ou mais modalidades artísticas pode ser considerada de sucesso ou um fiasco; (EF69AR26.10MT) Observar o entendimento do público sobre a temática utilizada, assim como as intencionalidades indicadas no produto artístico, para a consciência de que o resultado da composição integrada cumpriu o seu papel social, de alcançar o espectador, assim como o seu papel estético, de produzir beleza.	O público apreciador/ fruidor
	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Processos de criação
	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêtricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).	Matrizes estéticas e culturais
	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	Patrimônio cultural
(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar	Arte e tecnologia	

	práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.	
	(EF69AR35.1MT) Desenvolver senso crítico para apreciar as produções artísticas integradas dos grupos mais próximos (colegas da mesma unidade de ensino, de outras escolas locais, de outros municípios), assim como os mais distantes (outros estados, produções de artistas já consagrados pela mídia, em quaisquer das modalidades escolhidas para o fazer artístico), ampliando o repertório de análise das diversas produções, e como inspirador nos processos de criação.	Processos de apreciação

1.2.9 Avaliação para as Aprendizagens

No que se refere à avaliação do aprendizado em Arte, é possível afirmar que o conceito de avaliação, no campo dos estudos educacionais contemporâneos, é uma elaboração plural, resultante de diferentes leituras teóricas. De modo similar, as práticas avaliativas exercidas pelos professores em sala de aula também se revelam plurais, bem como o efeito que elas exercem sobre os estudantes. Essa pluralidade de significados atrelados à ideia de avaliação também parece refletir os muitos sentidos e implicações que as práticas avaliativas assumem nas escolas.

No que concerne à avaliação no contexto da escola, Villas-Boas (1998, p.21) ressalta que as práticas avaliativas escolares podem servir para a transformação social, ou para manter o *status quo*, dependendo de como se é articulada como processo formativo. Desse modo, a avaliação em Arte, segue o mesmo caminho, pois, ao se pensar que não há o que se avaliar em arte, o risco de se reproduzir e perpetuar um conceito negativo da disciplina é reforçado.

Luckesi (2005) contribui ao acrescentar que a avaliação deveria ser proposta como um embasamento para qualificar o estudante no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, tanto o aprendizado do estudante está sendo avaliado, quanto os processos metodológicos utilizados pelo professor na busca pelo alcance dos objetivos propostos. Assim sendo, a avaliação teria um papel fundamental de parâmetro, tanto o conteúdo apreendido, como dos caminhos percorridos para se chegar a uma aprendizagem significativa.

A avaliação é subjetiva, carregada de processos de julgamentos, e o processo avaliativo agrega em si dificuldades de promover com rigor esperado, a eficiência em obter conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante o processo em que uma nova informação adquirida “ancora-se” em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do educando ou aprendiz durante o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Luckesi (2002), existem dois processos distintos no que concerne à construção do conhecimento escolástico: a avaliação e a verificação da aprendizagem. Esclarece que a

verificação é uma ação que “deixa estático” o objeto, quanto à avaliação, esta tem outra nuance, apresenta ao objeto uma trajetória dinâmica para ação pedagógica.

Tomando como princípio a teoria espiral de Swanwick, é possível transpor o seu pressuposto sobre o processo de construção do conhecimento em música para as demais modalidades, uma vez que as dimensões nesse processo serão equivalentes em cada uma delas. É importante ressaltar também que todas as atividades artísticas se concretizam na prática. Os elementos constituintes da arte pressupõem níveis qualitativamente diferentes e são sequenciados de maneira hierárquica e cumulativa.

Conforme explica Swanwick,

São oito níveis qualitativamente diferentes, sequenciados hierárquica e cumulativamente: Sensorial e Manipulativo (em relação aos Materiais Sonoros), pessoal e Vernacular (Caracterização Expressiva), Especulativo e Idiomático (Forma), Simbólico e Sistemático (Valor), estes últimos representando o ápice da compreensão da música como uma forma de discurso simbólico. Os oito níveis podem ser subdivididos nas quatro categorias supracitadas, sendo que em cada uma delas avalia-se a profundidade do conhecimento do aluno e sua capacidade de socializar esse conhecimento (SWANWICK 2002, p.25).

Considerando esses níveis, é possível perceber que nas demais modalidades, as experiências em cada uma delas poderão ser avaliadas pelo professor durante o processo de ensino, pois, ao fim destas, o estudante terá condições de construir um aprendizado e socializá-lo de alguma forma ao necessitar colocá-lo em prática em contextos diferentes.

Assim se intenta uma avaliação baseada na construção de um objeto artístico, calcada na concretização de uma proposta, seja ela apresentada pelo professor, ou deliberada pelo grupo de estudantes, desde que atendam às expectativas veiculadas no plano de ensino do professor. Neste ponto, observa-se o resultado obtido em relação ao que havia sido previamente proposto. Ora, se o resultado satisfaz ao que fora proposto, sem que esteja carregado de estereótipos, ou ao menos, que não apresente entendimento dúbio, fundamentado no senso comum, ou em concepções historicamente negativas, vale ao professor uma avaliação coerente, dentro das normas e práticas impostas pela unidade de ensino que ele trabalha. Quando se observa que os resultados devem estar sem estereótipos, considera-se que o objeto estético criado deve recusar modelos negativamente construídos e obedecer aos arquétipos criativos, sensíveis, dinâmicos e, acima de tudo, expressivos. Quando se anuncia que não devem ser dúbios, observa-se que devem ser claros, coesos e que ilustrem uma proposta de maneira realmente compreensível. Quando se nega o senso comum, é, por conseguinte, por estar numa escola e, desta maneira, esperar que a pesquisa e o conhecimento sejam edificados, para não se resumirem apenas ao que se ouviu dizer ou viu fazer, tão somente numa experiência não sensível ou numa experiência mecânica. Ao

observar “concepções historicamente negativas”, considera-se que os trabalhos não venham com elogios, por exemplo, ao “nazismo”, ao preconceito contra as minorias, ao juízo de credo, de cor, de gênero, enfim, que sejam trabalhos que apresentem resultados socialmente positivos, de inclusão, de prática da cidadania.

O mesmo se refere às análises de obras já concebidas por grandes artistas, ao longo da história da humanidade. Toda e qualquer análise, como no processo de criação, deve trazer parte da sensibilidade daquele que entra em contato com o objeto estético, provocando sensibilidades, ainda que compreendidas numa dimensão marcadamente ponderada, realista, coerente, condizente com as habilidades esperadas. Cabe ainda observar se o estudante consegue fazer uso das concepções de Erwin Panofsky nas suas análises. Um professor que compreenda sobre os processos iconográficos e iconológicos pode ensinar aos estudantes esta forma de análise, tornando-os aptos a reler o mundo que os cerca, para que observem nuances, pequenos detalhes, sob o intuito de situá-los dentro de contextos, a fim de compreendê-los ou, melhor ainda, de encará-los como obstáculos a serem transpostos, buscando forças para melhor se posicionarem no mundo, defendendo-se de maneira crítica, no interesse de exercer a cidadania.

A avaliação é um procedimento de suma importância, considerando que é um instrumento cujos principais objetivos são a verificação da aprendizagem em relação ao conteúdo mediado pelo professor, o conhecimento das dificuldades e deficiências dos estudantes em relação à matéria, além da identificação do progresso dos estudantes e o diagnóstico de eventuais problemas a serem solucionados, tanto pelo professor, como pelos demais integrantes da equipe responsável pela elaboração do planejamento escolar, através do qual buscarão encontrar novas abordagens e estratégias para a prática avaliativa.

Dessa forma, o pensar e o fazer avaliativo devem ser uma das práticas pedagógicas que permitam verificar, qualitativa e quantitativamente, até que ponto se dá o grau de efetivação dos objetivos de aprendizagem, através da comparação das metas com os resultados, permitindo diagnosticar possíveis falhas no processo de ensino e aprendizagem, além de facilitar a distribuição dos resultados escolares dos estudantes de acordo com uma escala previamente definida.

Segundo Perrenoud (1991 apud Hadji 2001), “é formativa toda avaliação que auxilia o estudante a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Nesse sentido, a avaliação possibilita, tanto ao professor, quanto ao estudante, respectivamente, conhecer o processo de ensino-aprendizagem, quanto aos efeitos reais de suas ações docentes e a oportunidade de tomar

consciência de suas dificuldades de aprendizagem e a interagir junto aos pares a fim de corrigir seus erros, formando novos construtos mentais.

Referências

AMARAL, A. L (orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas/SP: Papyrus, 2002.

BARBOSA, A. M. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **As Escuelas de Pintura al Aire Libre do México: liberdade, forma e cultura**, In: PILLAR, A. D. **A educação do olhar no ensino de artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 101-117.

BEINEKE, V. **Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais**. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan. /abr. 2012.

BENEDETTI, K. S.; KERR, D. M. **O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio histórica**. Revista da Abem. Porto Alegre: 2008, vol. 20, p. 35-44. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.org.br>>. Acesso em: 04/mai/2018. Tarde.

BRASIL. (1961) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961**, de 20 de dezembro de 1961.

_____. (1971). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971**, de 11 de agosto de 1971.

_____. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBE - 9394/96**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 1996.

_____. Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

_____. Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. **A relação teoria-prática na formação do educador**. Tecnologia educacional. Rio de Janeiro, v. 55, p.12-18, nov/dez, 1983.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas/SP: Papyrus, 1989. (Coleção magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

DAMIS, O. T. **Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise**. In: VEIGA, I. P. A.

DELALANDE, F. **Da exploração sonora a invenção musical: uma proposta pedagógica**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, VIII, 1999, Curitiba. Anais... Salvador: ABEM, 2000. P. 48-51.

DEWEY, John: **Arte como Experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

DUARTE JR. J.F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**– 2. ed. rev. e amp. – São Paulo: Cortez, 2009.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

SANS, P. T. C. **Pedagogia do desenho infantil**. São Paulo: Átomo, 2001.

GOMBRICH, E.H. **A História da Arte**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2001.

LOBATO, Ana de Oliveira. Depoimento Oral. Coletado em: 25 de Maio de 2016.

HENTSCHKE, Liane, SOUZA, Jusamara Vieira: **Avaliação em Música: reflexões e práticas do Ensino de Arte no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos**. Rede São Paulo de Formação Docente. Cursos de Especialização para o quadro de magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo, 2011.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**; trad. Sebastião Uchoa Leita. São Paulo: Centauro, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

LIBÂNIO José Carlos: **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov.** Revista Brasileira de Educação.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

OLIVEIRA, B. A. de. **Fundamentação marxista do pensamento de e a educação brasileira;** o simpósio de Dermeval Saviani. In: SEVERINO, A. J. Dermeval Saviani Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

PANOFSKY, Erwin. **O significado nas artes visuais.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. (Col. Debates).

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** / 8. ed. revisada e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOLÉ, I. **Disponibilidade para a aprendizagem em sentido da aprendizagem.** In: COLL, C. (Org.). **O construtivismo na sala de aula.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2003. p.29-54.

SOUZA, C. P. Avaliação escolar: limites e possibilidade. **Série Ideias,** São Paulo, n. 22, p.89-90, 2001.

SUZUKI M: **O belo como imperativo,** in F. Schiller, A educação estética do homem. Trad. R. Schwarz e M. Suzuli. São Paulo: Iluminuras, 1990, p. 19.

SWANWICK, Keith: **Ensinando Música Musicalmente,** Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. Moderna 2003.

VILLAS-BOAS, B. M. F. **Planejamento da avaliação escolar.** Proposições, Campinas, v. 9, n.3(27), p.19-27, nov. 1998.

ZAMPRONHA, M. de L. S. **Da música,** seus usos e recursos. São Paulo: UNESP, 2002
SITES:

BARBOSA, A. M., **Educação e desenvolvimento, cultural e artístico. 1995. Disponível em:** seer.ufrgs.br > Capa > v. 20, n. 2 (1995) > Barbosa > Consultado em 12/ agos/2018.

BARBOSA, Flávia Aparecida S. e FREITAS, Fernando Jorge Correia. **A Didática e sua Contribuição no Processo de Formação do Professor.** Disponível em: <http://fapb.edu.br/media/files/35/35_1939.pdf>. Acesso em: 04/mai/2018. Tarde.

ENSINO das Artes. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/ensino-das-artes-quais-as-contribuicoes-no-processo-da-formacao-do-sujeito-humano/110567#ixzz5GrHE1kKh>>. Acesso em: 02/mai/2018. Tarde.

FAVARETO, Celso F: Arte contemporânea e educação. Revista ibero-americana de Educação n. 53, p.225-235. Disponível em:<https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a10.pdf>> Acesso em 13/mai/2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática – **Velhos e Novos temas.** Disponível em: <https://www3.fmb.unesp.br/emv/pluginfile.php/24531/mod_resource/content/1/Lib%C3%A2neo%20-%20Livro%20Didatica.pdf>. Acesso em: 03/mai/2018. Noite.

LOPES, Ana Maria D'Ávila: **Da coexistência à convivência com o *outro*:entre o multiculturalismo e a interculturalidade.** Disponível em: www.scielo.br/pdf/remhu/v20n38/a05v20n38.pdf

SEMANA de Arte Moderna. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/semana-de-arte-moderna/>>. Acesso em: 02/mai/2018. Tarde.

SEMANA de 22. Disponível em: <<https://www.suapesquisa.com/artesliteratura/semana22/>>. Acesso em: 02/mai/2018. Tarde.

SFORNI, Maria Sueli de Faria. **Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. Educação e Realidade,** Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45965.pdf>>. Acesso em: 04/mai/2018. Tarde.

**Ministério da Educação
Conselho Nacional de Secretários de Educação
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso**

**COMPONENTE CURRICULAR
LÍNGUA ESTRANGEIRA
ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS**

**CUIABÁ/MT
2018**

1.3. COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA ESTRANGEIRA

A organização deste componente está embasada em documentos anteriores, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular. Em todos, os entendimentos acerca de língua, linguagem, ensino e aprendizagem complementam-se, não se excluem, são documentos apêndices.

Os conceitos aqui apresentados são motivadores e servem como ponto de partida para o trabalho do professor em sala de aula. O objetivo é, acima de tudo, que o professor possa utilizar este documento como um guia, como uma referência de trabalho. Portanto, convém ressaltar que o professor, com sua experiência e conhecimento, deve ter a total liberdade de escolher as suas formas de trabalho, levando em consideração seu contexto de atuação.

Ainda que haja essa prerrogativa, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) define, dentre outras questões, as competências básicas e mínimas a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais para o ensino de Língua Estrangeira que, no caso de Mato Grosso, é o inglês e o espanhol que estão tradicionalmente presentes nas matrizes curriculares. De maneira geral, considera-se que tais competências integram o resultado final do trabalho dos eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural ao longo das aulas e dos anos.

A compreensão do ‘produto final’ da unidade escolar, em relação a esses componentes curriculares, colabora com o planejamento estratégico por parte dos diferentes segmentos educacionais. A secretaria de educação, enquanto órgão regulador, pode/deve auxiliar na estruturação e detalhamento dos objetos do conhecimento mínimos necessários para alcançar o objetivo final da educação. A unidade escolar, enquanto instituição, pode/deve colaborar com os meios e os materiais necessários para a execução do currículo. O professor, enquanto peça fundamental no ensino-aprendizagem, pode/deve organizar seu planejamento e suas aulas, a fim de traçar uma caminhada colaborativa e integradora com os seus estudantes. O estudante, também peça fundamental no ensino-aprendizagem, pode/deve acompanhar os objetivos de aprendizagem e ter conhecimento de seus direitos.

É imprescindível lembrar, desde já, que a escola almeja a formação cidadã crítica, reflexiva e autônoma. Conforme já declararam as Orientações Curriculares, o objetivo maior continua o mesmo:

A partir da concepção de uma educação fundamentada na e para a formação humana, no âmbito das relações socioculturais, estas Orientações Curriculares, buscam a

ressignificação dos tempos e espaços de aprendizagem e desenvolvimento dos educadores e educandos envolvidos no espaço educativo (MATO GROSSO, 2010, p. 01).

Assim sendo, discriminam-se as seis competências para os componentes curriculares em questão:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA/ESPAÑHOLA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa/espanhola contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa/espanhol, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa/espanhola e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa/espanhola, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa/espanhola, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa/espanhola, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2017, p. 244)

Tendo sempre como base as seis competências a serem desenvolvidas, ainda que não seja o objetivo engessar o trabalho do professor, alguns entendimentos considerados importantes para amparar a compreensão e a implementação dos currículos de Língua Inglesa e Espanhola no Estado de Mato Grosso serão apresentados.

1.3.1. Contribuições da Língua Estrangeira para o Desenvolvimento Integral

Tomada como base, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos entende que:

1. Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções. 2. Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1996, p.).

Isto é, cultura, língua e significado interligam-se e trabalham juntos na consciência de falantes e ouvintes, delineando formas de ver, interagir, pensar e sentir (AGAR, 1993). Isso significa, por exemplo, que a língua e as diversas linguagens de um grupo social demonstram como ele funciona, quais são as normas e regras vigentes, que tipos de ações são aceitáveis e, inclusive, como os membros veem o mundo que os cerca. Entende-se, então, que a cultura não é algo a ser possuído, mas sim, a ser utilizado para basear-se cotidianamente, já que sistemas simbólicos são consequências de diferentes ações sociais.

Tais compreensões tornam-se relevantes considerando que, ao falar uma língua, uma gama de conhecimentos – muito mais abrangente do que vocabulário e gramática – é utilizada (AGAR, 2006, p. 02). Falar outra língua envolve, portanto, conhecimentos locais e de mundo, os seus próprios e os de quem interage, questões políticas e históricas. Logo, as prováveis diferenças entre os interlocutores mostram, inevitavelmente, que há pelo menos duas visões diferentes de um mesmo universo.

Entende-se, dessa forma, que a sala de aula se transforma em um grupo social, a partir do momento em que os membros se juntam e desenvolvem meios de trabalho e interação. Consequentemente, ela não é vista apenas como um local a ser povoado, mas como uma entidade social, que é contínua e intertextual, de forma que cada um dos eventos e interações possua um papel importante na construção de conhecimentos dos membros envolvidos. A sala de aula é, então, um ambiente situado e contextualizado, o qual não possui apenas um passado ou uma história, mas um futuro que será construído localmente, conforme o desenvolvimento dos eventos.

Em vista disso, como previsto na terceira competência a ser desenvolvida, intenciona-se que o estudante, ao término do 9º ano, possa “identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade” (BRASIL, 2017, p. 244).

O que se nota é que a linguagem é entendida como uma prática social.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais (BRASIL, 2017, p. 61).

Ademais, a linguagem é como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

A língua, então, é socialmente construída, é como uma entidade viva e pulsante. Ela não para, está sempre em construção, em evolução. A língua é social porque serve como seres social e culturalmente construídos. A língua é dinâmica e sempre o será, é reinventada, reconstituída e renasce quando e como devido. O Falante-usuário molda a língua, conforme a necessidade e os contextos. Respeita ou transgredir as regras quando preciso. Cria e retrocede quando oportuno.

Com essas novas formas de ver e entender a língua, materna ou não, é imprescindível que haja também novas compreensões dos conceitos e formas de ensino-aprendizagem. A escola, como um todo, forma cidadãos para o mundo, para viver e interagir na sociedade, logo, também precisa acompanhar os movimentos sociais para além dos muros da escola.

Nesse caso, a ressignificação acerca do entendimento do aprendizado de outro idioma, não mais como uma língua estrangeira distante e talvez inatingível, tem colaborado para uma ressignificação do papel dos falantes e da língua propriamente dita. Para tanto, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ponderando sobre a função social e política de um idioma, considera o status da língua inglesa como Língua Franca (ILF).

Essa visão e abordagem em relação à língua ajudam que o estudante possa: “identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 244), primeira competência a ser desenvolvida no Ensino Fundamental – Anos Finais.

Entender que um idioma é uma Língua Franca colabora para compreender a função da língua enquanto meio de comunicação e de interação, não apenas como uma variante linguística. Jordão (2014) assevera, sob esse viés, que essa nova perspectiva abre espaço para o entendimento e a aceitação, uma gama de variantes linguísticas, conforme os diferentes usos, usuários e contextos sociais.

Jenkins (2007) define que Língua Franca é aquela que é usada no contato linguístico entre pessoas de diferentes nacionalidades e línguas maternas; assim, é comumente tida como a segunda língua de seus falantes.

A Língua Franca não é de um país, não pertence apenas a uma nacionalidade. A Língua Franca é de quem a utiliza, dentro de suas condições e possibilidades. Pode-se considerá-la, por conseguinte, como uma língua de ninguém, mas que serve a todos. Mas, isso não é dizer também que tudo vale ou que tudo é permitido. O conceito de Língua Franca colabora para que não haja a territorialização linguística em que somente um sotaque é aceitável, por exemplo. Retira-se, na verdade, o *status* de dono de certos países e contribui com a descolonização linguística.

Elimina-se, portanto, qualquer posição de inferioridade dos falantes não-nativos, que em geral superam o número de falantes nativos. O objetivo maior é, sem dúvidas, a aproximação dos falantes, dos usuários da língua independentemente da sua nacionalidade, ou até mesmo do seu nível de proficiência. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos determina ainda que:

[...] as pessoas que se deslocam e fixam residência no território de uma comunidade linguística diferente da sua têm o direito e o dever de manter com ela uma relação de integração. Por integração entende-se uma socialização adicional destas pessoas por forma a poderem conservar as suas características culturais de origem, ao mesmo tempo que compartilham com a sociedade que as acolhe as referências, os valores e os comportamentos que permitirão um funcionamento social global, sem maiores dificuldades que as experimentadas pelos membros da sociedade de acolhimento (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1996, p.)

Jordão (2014) confirma, então, que a Língua Franca possibilita que não-nativos tomem posse do idioma. Assim, eles podem aprendê-lo, usá-lo e reinventá-lo tanto quanto for preciso e de tal forma que, conforme competência a ser trabalhada ao longo dos anos, o estudante poderá “elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas” (BRASIL, 2017, p. 244). É importante frisar que a BNCC traz a língua inglesa como a língua franca da atualidade.

Isso é pensado em detrimento do conceito de Língua Estrangeira, na qual o idioma é de alguns países específicos e os falantes nativos são a referência linguística. Assim sendo, “na perspectiva do ILF, nós, brasileiros falantes de inglês, estaríamos libertos e *autorizados* a utilizar nossas próprias idiossincrasias, que poderiam na verdade constituir uma variedade do ILF, uma língua em seu próprio direito de existir” (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; SEIDLHOFER, 2011 *apud* JORDÃO, 2014, p. 20).

Nesse sentido, assim como na Língua Portuguesa, respeitando os diferentes contextos, o aceitável, o correto e o permitido é aquilo que contribui e faz com que a comunicação seja

efetiva. Entender e ser compreendido são o objetivo final de qualquer ato comunicativo considerado de sucesso.

O ILF coloca portanto todos os usuários deste inglês no mesmo patamar, conferindo aos “estrangeiros” que aprendem inglês igualdade de condições com os falantes de inglês como língua materna, já que estes também precisariam *aprender* ILF ou, em outras palavras, desaprender seus privilégios de falantes nativos do inglês para poderem aprender a usar inglês em ambientes interculturais (JORDÃO, 2014, p. 23).

1.3.2. Objetivos do Componente Curricular

Compreende-se, portanto, que, dentre as finalidades dos componentes curriculares em questão, há a possibilidade do autoconhecimento das identidades locais a partir da reflexão sobre as informações sobre a língua do outro.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 241) entende que aprender outro idioma

Propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos estudantes em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias.

Embora por muito tempo, conhecimentos descontextualizados e memorizados tenham sido postos em prática, o atual contexto histórico e social urge por um ensino-aprendizado diferenciado, contextualizado e significativo. Por isso, o professor de língua estrangeira também considerará a dimensão e a importância de outro idioma no mundo globalizado, procurando entender como seu estudante, nos mais diversos contextos de circulação, poderá utilizar essa língua com autoria e de forma relevante.

A unidade escolar poderá agir como um constructo único e mover-se para uma mesma direção: a formação do estudante como um cidadão multiletrado e crítico. A fim de atingir tais objetivos, o trabalho nas aulas de Língua Inglesa e Língua Espanhola irá acontecer nos seguintes eixos:

a) Oralidade: “as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa/espanhola, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face” (BRASIL, 2017, p. 241).

b) Leitura: “aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa/espanhola, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade” (BRASIL, 2017, p. 241).

c) **Escrita:** “consideram dois aspectos do ato de escrever. Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa [...] Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos estudantes agir com protagonismo” (BRASIL, 2017, p. 242).

d) **Conhecimentos linguísticos:** “consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita” (BRASIL, 2017, p. 243).

e) **Dimensão intercultural:** “compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção” (BRASIL, 2017, p. 243).

Diante disso, observando os eixos, segundo Albuquerque (2007, p. 19), para que leitores e escritores autônomos sejam formados “é importante a interação com diferentes gêneros textuais, com base em contextos diversificados de comunicação”, ou seja, o aprendizado efetivo de outro idioma acontece a partir da criação de oportunidades para que os estudantes possam se familiarizar com textos e contextos reais.

Conforme as competências da Base Nacional Comum Curricular, as práticas pedagógicas promoverão, nos estudantes, maior entendimento de si e de outros sujeitos no meio em vivem, além da capacidade de questionar e ser socialmente ativo e crítico.

1.3.3. Principais Alternativas Metodológicas

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, em seu artigo 23, preconiza que:

1. O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado. [...] 3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1996, p.).

Dessa forma, a preocupação educacional atual não é somente pelo fato das pessoas não disporem certas habilidades de leitura e/ou de escrita. O fato de, por vezes, não possuírem o domínio de certas competências em muitos contextos pelos quais circulamos diariamente é de

extrema importância. Em decorrência disso, é premente a superação de práticas de memorização e de repetições intermináveis.

Com a globalização e a facilidade de acesso a diferentes povos e culturas, a aproximação com outro idioma, que não o português, está presente no dia a dia. Seja pela internet, em cartazes, em *outdoors*, em nomes de marcas, a Língua Inglesa e a Espanhola estão constantemente visíveis. Essas práticas sociais com a linguagem passaram (e passam) por transformações profundas advindas da disseminação da internet e tecnologia, o que acarretou o encurtamento da distância entre fronteiras, povos e culturas.

Com essa transformação constante e desenfreada, necessita-se da mudança da abordagem didática nessas aulas. É imprescindível a consideração desse contato crescente. Assim, as Orientações Curriculares de Mato Grosso já apresentavam algumas sugestões de trabalho:

1. Ensinar a língua em função do seu uso prático na oralidade e na escrita visando conseguir um nível de proficiência que torne possível a interação com indivíduos que têm essa língua como materna; 2. Propiciar o acesso à produção oral e/ou à escrita dirigida a esses indivíduos; 3. Conseguir uma interação bem-sucedida com pessoas de língua materna diversa através da língua estrangeira em estudo. 4. Instaurar uma postura relativizadora do que naturalmente se considera único: a língua, a cultura, os valores, os comportamentos próprios, contribuindo, assim, para a formação de uma postura crítica; 5. Repensar e reforçar os conhecimentos próprios da língua materna (MATO GROSSO, 2009, p. 104-105).

Aprender é poder interagir significativamente, considerando, dentre vários fatores, o contexto, os conhecimentos prévios, os interlocutores e os objetivos reais. Sendo mais do que professores, os educadores em sala de aula podem oportunizar momentos de trabalho conjunto e de construção mútua de conhecimentos, nos quais estudantes contribuem ativamente com conhecimentos anteriores e com fatos de sua própria realidade (GARCEZ, 2008).

Dentre os infinitos métodos e abordagens, discorrem-se sobre dois que, por si só, podem ser maximizadas e destrinchadas em muitas outras variações.

1.3.3.1. Abordagem Comunicativa

Embora não seja uma forma recente de trabalho, a abordagem comunicativa consolida-se cada vez mais em diversos contextos de ensino-aprendizagem por seu caráter fluido e negociável. Ela é coerente com a discussão anteriormente proposta, pois também entende que a língua não é estática nem territorializada. Ademais, é observável que, mais do que os conteúdos, os processos e os meios são realçados.

O ponto principal desta abordagem não é necessariamente quais atividades utilizar. Isto é um tanto quanto flexível. O que é realmente importante é que a atividade ou o conjunto de atividades/projetos deve ver a língua como uma ferramenta social de comunicação.

Dessa forma, o objetivo é que os estudantes possam fazer ‘tarefas’, utilizando a língua. Por exemplo, o professor pode ter como objetivo que seus estudantes peçam direcionamentos de lugares e, para tal, um conjunto de conhecimentos é necessário. Independente disso, o que vale frisar é que todos eles serão aprendidos na prática, na comunicação, no decorrer das atividades. Retira-se, portanto, a ideia de que primeiro é preciso aprender um aspecto gramatical, depois decorar o vocabulário para só então poder produzir algo.

Outro aspecto relevante e de interesse é que os tópicos ou as situações criadas sejam os mais autênticos possíveis, mesmo que em sala de aula. Isto é, qual é a relevância de falar sobre esportes de inverno quando esta não é a realidade dos estudantes? Entra, neste ponto, toda a expertise e sensibilidade do professor para escolher e adaptar o currículo escolar. As aulas devem ser, acima de tudo, relevantes aos estudantes.

Para facilitar o planejamento das aulas e atividades, Nunan (1989) enumerou seis elementos básicos que devem ser levados em consideração ao pensar aulas comunicativas: atividades, *input*, objetivos, papel do professor, papel do estudante e contexto. Além disso, todos esses precisam estar necessariamente voltados a uma mesma ‘tarefa’.

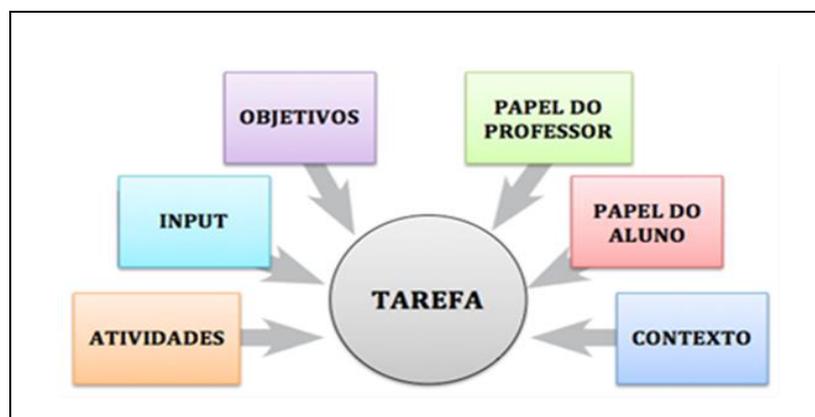


Figura 01: Esquema de análise de tarefas comunicativas.
Fonte: Adaptado de Nunan (1989).

Nota-se, então, que um dos pontos principais de defesa da abordagem comunicativa é que muitas pessoas aprendem mais – e melhor – quando usam a língua, ao invés de estudar sobre a língua. Além disso, por trazer práticas significativas e de comunicação real, os estudantes têm a possibilidade de negociar sentidos, enquanto desenvolvem a fluência linguística (RICHARDS, 2006).

De maneira geral, é importante observar que há uma série de princípios que embasam esta abordagem, fazendo com que ela seja flexível para se adequar aos diferentes contextos, situações e objetivos pedagógicos, sem perder, todavia, sua eficácia.

1.3.3.2. Letramento Digital

A presença e a influência da tecnologia nas relações interpessoais, sociais e econômicas são sensíveis e dinâmicas. A todo o momento, vê-se na emergência de adaptar o cotidiano às transformações da era do conhecimento e da informação, que se desenvolve em grande velocidade e abrangência.

Nesse sentido, a educação é diretamente afetada por este novo contexto e pode ser fortemente beneficiada pela tecnologia, promovendo possibilidade de equidade no acesso ao conhecimento, estando na vanguarda de processos mais efetivos de aprendizagem. A língua franca, que a BNCC traz como sendo o inglês, neste contexto de inovação em tecnologia educacional, desempenha papel fundamental, pois é a língua da tecnologia, que pode viabilizar e potencializar o acesso às novas tecnologias.

As tecnologias educacionais permitem a customização da experiência educativa, atendendo estudantes com diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem. As avaliações por meio de tecnologia, exemplificando, permitem que os professores possam monitorar, dar um retorno imediato e mediar de forma efetiva à aprendizagem. Carneiro (2009, p.) assevera que:

Com base na difusão e utilização das TICs em escala global, a humanidade vem modificando significativamente os modos de comunicar, de entreter, de trabalhar, de negociar, de governar e de socializar. [...] Além disso, em relação aos comportamentos pessoais, as novas tecnologias vêm revolucionando as percepções de tempo e de espaço [...].

Portanto, enfatiza-se que, para o letramento digital, deve-se integrar a tecnologia em sala de aula, embora o importante seja pensar no por que e como fazê-lo de forma significativa aos estudantes, para que posteriormente possam utilizar os conhecimentos adquiridos. Segundo Moreira (2012, p. 3), o termo letramento digital engloba muito mais do que ser capaz de decodificar informações, mas poder utilizar diferentes tecnologias em benefício próprio.

Para que uma pessoa seja letrada digitalmente não é necessário que ela domine todos os campos existentes no meio, mas sim, aqueles relevantes ao seu cotidiano. Afinal, o Letramento é a capacidade de ler o mundo, em inglês ou em qualquer língua.

Cabe ao professor utilizá-la, não como um pretexto, mas proporcionando momentos de práticas pedagógicas relevantes, contextualizadas e significativas para os estudantes, que irão de fato resultar na construção do conhecimento.

1.3.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento – Inglês⁵

6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Interação discursiva	(EF06LI01.1MT) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa para identificar-se e falar sobre si. (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.	Construção de laços afetivos e convívio social.
Interação discursiva	(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.	Funções e usos da língua em sala de aula (Classroom language).
Compreensão oral	(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.	Estratégias de compreensão de textos orais palavras cognatas e pistas do contexto discursivo.
Produção oral	(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. (EF06LI06.1MT) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo, de acordo com o repertório linguístico e cultural adquirido até o momento.	Produção de textos orais com a mediação do professor.
Estratégias de leitura	(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.	Hipóteses sobre a finalidade de um texto.
	(EF06LI08.1MT) Identificar o assunto de um texto verbal ou multimodal , reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. (EF06LI09.1MT) Localizar informações específicas em texto verbal ou multimodal.	Compreensão geral e específica: leitura rápida (Skimming, scanning).
Práticas de leitura e construção de repertório lexical	(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou <i>on-line</i>) para construir repertório lexical. (EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.	Construção de repertório lexical e autonomia leitora.

⁵ Professor, todas as alterações/inclusões no texto original da BNCC, por parte da equipe de redatores, estão destacadas em **negrito**.

Atitudes e disposições favoráveis do leitor	(EF06LI12.1MT) Interessar-se pelo texto lido verbal ou multimodal, refletindo e compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica, de forma oral, escrita ou multimodal em português ou inglês.	Partilha de leitura, com mediação do professor.
Estratégias de escrita: pré-escrita	(EF06LI13.1MT) Listar ideias para a produção de textos verbais ou multimodais , levando em conta o tema e o assunto.	Planejamento do texto: brainstorming.
	(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.	Planejamento do texto: organização de ideias.
Práticas de escrita	(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor.
Estudo do léxico	(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.	Construção de repertório lexical.
	(EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).	
	(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua estrangeira e/ou outras línguas conhecidas.	Pronúncia.
Gramática	(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbos SER/ESTAR) e descrever rotinas diárias.	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa).
	(EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.	
	(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.	Imperativo.
	(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso do apóstrofo (') + s.	Caso genitivo ('s).
	(EF06LI22.1MT) Usar e reconhecer o uso do modal para falar de habilidades pessoais e pedir permissões.	Habilidades; modalizador: Can / Can't
	(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.	Adjetivos possessivos.
A língua inglesa no mundo	(EF06LI24.1MT) Investigar, por uma perspectiva crítica , o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua), através dos processos de colonização, imperialismo, comércio e políticas de ensino.	Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial.

<p>A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade</p>	<p>(EF06LI25.1MT) Identificar, por uma perspectiva crítica, a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado, a partir de experiências do seu cotidiano.</p> <p>(EF06LI26.1MT) Avaliar, problematizando elementos/ produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade e em sua comunidade, percebendo as relações de poder inerentes aos usos desses produtos.</p>	<p>Presença da língua inglesa no cotidiano.</p>
-------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------

7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>Interação discursiva</p>	<p>(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.</p>	<p>Funções e usos da língua inglesa: convivência e colaboração em sala de aula.</p>
<p>Compreensão oral</p>	<p>(EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.</p>	<p>Práticas investigativas.</p>
	<p>(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.</p> <p>(EF07LI04.1MT) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, no rádio, nos games, entre outras artes e veículos midiáticos.</p>	<p>Estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios.</p> <p>Compreensão de textos orais de cunho descritivo ou narrativo.</p>
<p>Produção oral</p>	<p>(EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.</p>	<p>Produção de textos orais, com mediação do professor.</p>
<p>Estratégia de leitura</p>	<p>(EF07LI06.1MT) Antecipar o sentido global de textos sobre o mundo em que vivemos e grupos de pertencimento em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.</p> <p>(EF07LI07.1MT) Identificar a(s) informação(ões) -chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos) sobre temas que para além da comunidade onde está a escola.</p>	<p>Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>).</p>
	<p>(EF07LI08.1MT) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global refletindo sobre as intenções do autor e os sentidos produzidos no contexto da sala de aula.</p>	<p>Construção do sentido global do texto.</p>

Práticas de leitura e pesquisa	(EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.	Objetivos de leitura.
	(EF07LI10.1MT) Escolher, ler e interpretar , em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares sobre o mundo atual, partindo do contexto da cidade até contextos mais globais.	Leitura de textos digitais para estudo.
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	(EF07LI11.1MT) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes físicos ou digitais.	Partilha de leitura.
Estratégias de escrita: pré-escrita	(EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, <i>layout</i> e suporte).	Pré-escrita: planejamento de produção escrita, com mediação do professor.
	(EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.	Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor.
Práticas de escrita	(EF07LI14.1MT) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado do seu contexto ou de contextos globais (linha do tempo/ <i>timelines</i> , biografias, verbetes de enciclopédias, blogues)	Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor.
Estudo do léxico	(EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (<i>in, on, at</i>) e conectores (<i>and, but, because, then, so, before, after</i> , entre outros).	Construção de repertório lexical.
	(EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (<i>-ed</i>).	Pronúncia.
	(EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.	Polissemia.
Gramática	(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.	Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)
	(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.	Pronomes do caso reto e do caso oblíquo
	(EF07LI20.1MT) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal <i>can</i> para descrever habilidades (no presente e no passado) de pessoas em diferentes lugares do mundo.	Verbo modal “can” (presente e passado).
A língua inglesa no mundo	(EF07LI21.1MT) Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado, por uma perspectiva crítica.	A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea.

Comunicação intercultural	<p>(EF07LI22.1MT) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas, a partir do contato com variações oriundas de diversos países.</p> <p>(EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.</p>	Variação linguística.
---------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------

8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Interação discursiva	(EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.	Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso da língua inglesa e conflito de opiniões).
	(EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.	Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral.
Compreensão oral	(EF08LI03.1MT) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes sobre seu passado, o passado das pessoas e do local onde está inserido ou de lugares mais distantes.	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico.
Produção oral	(EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar / comunicar / falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.	Produção de textos orais com autonomia.
Estratégia de leitura.	(EF08LI05.1MT) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos que impactaram na construção do momento presente de sua comunidade, de si mesmo ou das pessoas próximas.	Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos.
Práticas de leitura e fruição	<p>(EF08LI06.1MT) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa ao longo do tempo.</p> <p>(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.</p>	Leitura de textos de cunho artístico/literário.
Avaliação dos textos lidos	(EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.	Reflexão pós-leitura.

Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita	(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases). (EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.	Revisão de textos com a mediação do professor.
Práticas de escrita	(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).	Produção de textos escritos com mediação do professor/colegas.
Estudo do léxico	(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.	Construção de repertório lexical.
	(EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.	Formação de palavras: prefixos e sufixos
Gramática	(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.	Verbos para indicar o future.
	(EF08LI15.1MT) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades relacionadas a diferentes pessoas e lugares.	Comparativos e Superlativos.
	(EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, some, any, many, much.	Quantificadores.
	(EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (who, which, that, whose) para construir períodos compostos por subordinação.	Pronomes relativos.
Manifestações culturais	(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.	Construção de repertório artístico-cultural.
Comunicação intercultural	(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais. (EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.	Impacto de aspectos culturais na comunicação.

9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DO CONHECIMENTO
Interação discursiva	(EF09LI01.1MT) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação sobre problemas do cotidiano e como resolvê-los.	Funções e usos da língua inglesa: persuasão.
Compreensão oral	(EF09LI02.1MT) Compilar as ideias-chave de textos orais sobre problemas do cotidiano, em diversos contextos e possíveis soluções , por meio de tomada de notas. (EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo.
Produção oral	(EF09LI04.1MT) Expor resultados de pesquisa ou estudo sobre problemas atuais locais e globais , com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, propondo soluções , adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.	Produção de textos orais com autonomia.
Estratégia de leitura	(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.	Recursos de persuasão.
	(EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.	Recursos de argumentação.
	(EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam	
Práticas de leitura e novas tecnologias	(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.	Informações em ambientes virtuais.
Avaliação dos textos lidos	(EF09LI09.1MT) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, sobre o futuro , com ética e respeito.	Reflexão pós-leitura.
Estratégias de escrita	(EF09LI10.1MT) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, sobre problemas da vida cotidiana e soluções , refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.	Escrita: construção da argumentação.
	(EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da	Escrita: construção da persuasão.

	persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).	
Práticas de escrita	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas.
Estudo do léxico	(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.	Usos de linguagem em meio digital: "internetês".
	(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.	Conectores (<i>linking words</i>).
Gramática	(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (If-clauses).	Orações condicionais (tipos 1 e 2).
	(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should</i> , <i>must</i> , <i>have to</i> , <i>may</i> e <i>might</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.	Verbos modais: <i>should</i> , <i>must</i> , <i>have to</i> , <i>may</i> e <i>might</i>
A língua inglesa no mundo	(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.	Expansão da língua inglesa: contexto histórico.
	(EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.	A língua inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político.
Comunicação intercultural	(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.	Construção de identidades no mundo globalizado.

1.3.5. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento – Espanhol⁶

6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Interação discursiva	(EF06LI01.1MT) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua espanhola para identificar-se e falar sobre si. (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.	Convívio social.
Interação discursiva	(EF06LI03.1MT) Solicitar esclarecimentos em língua espanhola sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.	Funções e usos da língua.
Compreensão oral	(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.	Família. Palavras cognatas.
Produção oral	(EF06LI05.1MT) Aplicar os conhecimentos da língua espanhola para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. (EF06LI06.1MT) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo, de acordo com o repertório linguístico e cultural adquirido até o momento.	Produção de textos orais.
Estratégias de leitura	(EF06LI07.1MT) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua espanhola , com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.	Hipóteses sobre a finalidade de um texto.
	(EF06LI08.1MT) Identificar o assunto de um texto verbal ou multimodal , reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.	Compreensão geral e específica.
	(EF06LI09.1MT) Localizar informações específicas em texto verbal ou multimodal.	
Práticas de leitura e construção de repertório lexical	(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou <i>on-line</i>) para construir repertório lexical. (EF06LI11) Explorar ambientes virtuais	Construção de repertório lexical.

⁶ Professor, todas as alterações/inclusões no texto original da BNCC, por parte da equipe de redatores, estão destacadas em **negrito**.

	e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua espanhola.	
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	(EF06LI12.1MT) Interessar-se pelo texto lido verbal ou multimodal, refletindo e compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica de forma oral, escrita ou multimodal em português ou espanhol.	Partilha de leitura, com mediação do professor.
Estratégias de escrita: pré-escrita	(EF06LI13.1MT) Listar ideias para a produção de textos verbais ou multimodais , levando em conta o tema e o assunto.	Planejamento do texto.
	(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.	Planejamento do texto.
Práticas de escrita	(EF06LI15.1MT) Produzir textos escritos em língua espanhola sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.	Produção de textos escritos.
Estudo do léxico	(EF06LI16.1MT) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua espanhola em sala de aula.	Construção de repertório lexical.
	(EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).	
Gramática	(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua estrangeira e/ou outras línguas conhecidas.	Pronúncia.
	(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbos SER/ESTAR) e descrever rotinas diárias. (EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)
	(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.	Imperativo.
	(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.	Adjetivos possessivos.
A língua espanhola no mundo	(EF06LI24.1MT) Investigar, por uma perspectiva crítica , o alcance da língua espanhola no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua), através dos processos de colonização, imperialismo, comércio e políticas de ensino.	Países que têm a língua espanhola como língua materna e/ou oficial.

<p>A língua espanhola no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade</p>	<p>(EF06LI25.1MT) Identificar, por uma perspectiva crítica, a presença da língua espanhola na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado, a partir de experiências do seu cotidiano.</p> <p>(EF06LI26.1MT) Avaliar, problematizando elementos/ produtos culturais de países de língua espanhola absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade e em sua comunidade, percebendo as relações de poder inerentes aos usos desses produtos.</p>	<p>Presença da língua espanhola no cotidiano.</p>
---------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------

7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DO CONHECIMENTO
<p>Interação discursiva</p>	<p>(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.</p>	<p>Funções e usos da língua espanhola.</p>
<p>Compreensão oral</p>	<p>(EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.</p>	<p>Práticas investigativas.</p>
	<p>(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.</p> <p>(EF07LI04.1MT) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, no rádio, nos games, entre outras artes e veículos midiáticos.</p>	<p>Estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios.</p> <p>Compreensão de textos orais de cunho descritivo ou narrativo.</p>
<p>Produção oral</p>	<p>(EF07LI05.1MT) Compôr, em língua espanhola, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.</p>	<p>Produção de textos orais, com mediação do professor.</p>
<p>Estratégia de leitura</p>	<p>(EF07LI06.1MT) Antecipar o sentido global de textos sobre o mundo em que vivemos e grupos de pertencimento em língua espanhola por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.</p> <p>(EF07LI07.1MT) Identificar a (s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua espanhola (parágrafos) sobre temas que para além da comunidade onde está a escola.</p>	<p>Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>).</p>
	<p>(EF07LI08.1MT) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global refletindo sobre as intenções do autor e os sentidos produzidos no contexto da sala de aula.</p>	<p>Construção do sentido global do texto.</p>

Práticas de leitura e pesquisa	(EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.	Objetivos de leitura.
	(EF07LI10.1MT) Escolher, ler e interpretar , em ambientes virtuais, textos em língua espanhola , de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares sobre o mundo atual, partindo do contexto da cidade até contextos mais globais .	Leitura de textos digitais para estudo.
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	(EF07LI11.1MT) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes físicos ou digitais .	Partilha de leitura.
Estratégias de escrita: pré-escrita.	(EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, <i>layout</i> e suporte).	Pré-escrita: planejamento de produção escrita, com mediação do professor.
	(EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.	Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor.
Práticas de escrita	(EF07LI14.1MT) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado do seu contexto ou de contextos globais (linha do tempo/ <i>timelines</i> , biografias, verbetes de enciclopédias, blogues)	Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor.
Estudo do léxico	(EF07LI15.1MT) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (<i>en, a, de, por, durante, desde, hasta y entre</i>) e conectores (<i>y, pero, porque, entonces, así que, antes, después, entre outros</i>).	Construção de repertório lexical.
	(EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado.	Pronúncia.
	(EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.	Polissemia.
Gramática	(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.	Passado simples e composto
	(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.	Pronomes do caso reto e do caso oblíquo
	(EF07LI20.1MT) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal poder para descrever habilidades (no presente e no passado).	Verbo modal poder (presente e passado)
A língua espanhola no mundo	(EF07LI21.1MT) Analisar o alcance da língua espanhola e os seus contextos de uso no mundo globalizado, por uma perspectiva crítica .	A língua espanhola na sociedade contemporânea.
Comunicação intercultural	(EF07LI22.1MT) Explorar modos de falar em língua espanhola , refutando preconceitos e reconhecendo a variação	Variação linguística.

	<p>linguística como fenômeno natural das línguas, a partir do contato com variações oriundas de diversos países.</p> <p>(EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.</p>	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Interação discursiva	(EF08LI01.1MT) Fazer uso da língua espanhola para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.	Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso da língua espanhola e conflito de opiniões).
	(EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.	Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral.
Compreensão oral	(EF08LI03.1MT) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes sobre seu passado, o passado das pessoas e do local onde está inserido ou de lugares mais distantes.	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico.
Produção oral	(EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar / comunicar / falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.	Produção de textos orais com autonomia.
Estratégia de leitura	(EF08LI05.1MT) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos que impactaram na construção do momento presente de sua comunidade, de si mesmo ou das pessoas próximas.	Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos.
Práticas de leitura e fruição	(EF08LI06.1MT) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua espanhol ao longo do tempo. (EF08LI07.1MT) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua espanhola.	Leitura de textos de cunho artístico/literário.
Avaliação dos textos lidos	(EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.	Reflexão pós-leitura.

Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita	(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases). (EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.	Revisão de textos com a mediação do professor.
Práticas de escrita	(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).	Produção de textos escritos com mediação do professor/colegas.
Estudo do léxico	(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.	Construção de repertório lexical.
	(EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua espanhola.	Formação de palavras: prefixos e sufixos
Gramática	(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.	Verbos para indicar o future.
	(EF08LI15.1MT) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades relacionadas a diferentes pessoas e lugares.	Comparativos e superlativos.
	(EF08LI16.1MT) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, alguno/a, ninguno/a, muy, mucho.	Quantificadores.
	(EF08LI17.1MT) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (quien, cual, que, cuyo/a) para construir períodos compostos por subordinação.	Pronomes relativos
Manifestações culturais	(EF08LI18.1MT) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua espanhola (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.	Construção de repertório artístico-cultural.
Comunicação intercultural	(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais. (EF08LI20.1MT) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua espanhola.	Impacto de aspectos culturais na comunicação.

9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Interação discursiva	(EF09LI01.1MT) Fazer uso da língua espanhola para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação sobre problemas do cotidiano e como resolvê-los .	Funções e usos da língua espanhola : persuasão.
Compreensão oral	(EF09LI02.1MT) Compilar as ideias-chave de textos orais sobre problemas do cotidiano, em diversos contextos e possíveis soluções , por meio de tomada de notas. (EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo.
Produção oral	(EF09LI04.1MT) Expor resultados de pesquisa ou estudo sobre problemas atuais locais e globais , com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, propondo soluções , adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.	Produção de textos orais com autonomia.
Estratégia de leitura.	(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.	Recursos de persuasão.
	(EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística. (EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam	Recursos de argumentação.
Práticas de leitura e novas tecnologias	(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.	Informações em ambientes virtuais.
Avaliação dos textos lidos	(EF09LI09.1MT) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, sobre o futuro , com ética e respeito.	Reflexão pós-leitura.
Estratégias de escrita	(EF09LI10.1MT) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, sobre problemas da vida cotidiana e soluções , refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.	Escrita: construção da argumentação.
	(EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão	Escrita: construção da persuasão.

	em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).	
Práticas de escrita	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas.
Estudo do léxico	(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.	Usos de linguagem em meio digital: “internetês”.
	(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.	Conectores (<i>linking words</i>).
Gramática	(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (<i>cláusulas con “si”</i>).	Orações condicionais (tipos 1 e 2).
	(EF09LI16.1MT) Empregar, de modo inteligível, os verbos poder, querer, saber, soler, necesitar, tener que, haber que y la locución deber de para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.	Verbos modais.
A língua espanhola no mundo	(EF09LI17.1MT) Debater sobre a expansão da língua espanhola pelo mundo, em função do processo de colonização na América.	Expansão da língua espanhola : contexto histórico.
	(EF09LI18.1MT) Analisar a importância da língua espanhola para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.	A língua espanhola e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político.
Comunicação intercultural	(EF09LI19.1MT) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua espanhola como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.	Construção de identidades no mundo globalizado.

1.3.6. Avaliação para as Aprendizagens

Uma vez que a BNCC prevê a formação do estudante, a partir de cinco eixos (oralidade; leitura; escrita; conhecimentos linguísticos; dimensão intercultural) e que a concepção de linguagem abarque a interação humana, a prática social e a cultural, entende-se que a avaliação “[...] acontece não para testar ou verificar se o estudante aprendeu, mas para ajudá-lo a aprender.

É uma etapa recorrente e não uma etapa conclusiva, durante o ensino-aprendizagem” (CANAN; PAIVA, 2016, p. 25).

Ou seja: enquanto compreender a língua como uma prática social, não é possível que se pense unicamente em provas somativas. “A avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços e possibilitar uma tomada de decisões, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento” (VASCONCELOS, 1994, p. 43).

Logo, se antes a avaliação era apenas uma verificação da aprendizagem dos estudantes, agora se considera que é uma das etapas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Canan e Paiva (2016, p. 22) afirmam ainda que “[...] para que aconteça uma aprendizagem significativa, a avaliação dessa aprendizagem também precisa oferecer significação ao processo”, fugindo, portanto, da mera aprovação e/ou reprovação. Isto porque, a partir dela, pode-se propor uma efetiva reflexão acerca dos objetivos de ensino e avaliação, bem como do andamento e da evolução das aulas/estudantes/construção de conhecimento de forma geral.

Em suma, a avaliação também tem como finalidade educar e formar os estudantes, assim como acontece nas outras etapas do ensino-aprendizagem. Discorre-se, portanto, acerca da importância de se ponderar sobre as intenções e os motivos de cada escolha pedagógica, independentemente do método avaliativo, ou da combinação de métodos empregados.

A avaliação formativa, por exemplo, tem estado em evidência por seu caráter democrático. Além de ter como objetos: o comportamento cognitivo, afetivo e psicomotor; permitindo que o professor e os estudantes estejam cientes do rendimento da aprendizagem ao longo de seu desenvolvimento. Frisa-se este caráter em oposição às avaliações que ocorrem apenas no final do bimestre/semestre/ano (CANAN; PAIVA, 2016).

Ter uma avaliação contínua possibilita que haja reformulações/revisões dos caminhos percorridos a serem cursados em sala de aula. Assim, a recuperação do estudante não precisa acontecer somente no término do componente curricular. Visto que os métodos avaliativos podem ser variados, aliviando assim, a grande carga de trabalho do professor.

Dentre outras vantagens, as autoras Canan e Paiva (2016, p. 27) exaltam que avaliações nesses moldes, colaboram para que os estudantes percebam a importância da assiduidade, pontualidade, comprometimento e responsabilidade, além da participação nas aulas.

A maneira de “corrigir” de um avaliador qualitativo deve ser peculiar, ao promover os acertos, sem, no entanto, ignorar os erros, que devem ser apontados de maneira casual e tratados como algo que faz parte da aprendizagem e não como sinal de falta de inteligência. O discente deve sentir-se alertado e instigado a aprender com seus erros e não corrigido, envergonhado e reprimido [...]Um dos aspectos mais

importantes dessa avaliação é o fato de ela não ser uma etapa final, mas deve iniciar, acompanhar e concluir o trabalho do docente, sendo indispensável um retorno ao estudante da avaliação feita por ele (correção), o qual não pode ser apenas numérico (notas bimestrais), mas também reflexivo, revisando e ensinando ao discente a melhor forma de corresponder ao que dele foi exigido nas atividades avaliativas empregadas, de forma a habilitá-lo para o próximo conteúdo.

Outro ponto a ser analisado, pensando novamente na carga de trabalho do professor, é ter “o estudante enquanto co-construtor do processo avaliativo” (CANAN; PAIVA, 2016, p.41). A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, p.46) ao tratar do currículo, já ponderava sobre essa forma de trabalho: “adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”.

Se o paradigma quê: o professor é o único responsável pelo planejamento, elaboração e correção de uma prova “for quebrado”, amplia-se o papel do estudante como um protagonista nesta construção. Nesse sentido, métodos como *self-assessment* ou *peer correction* podem ser colocados em prática, sempre que for coerente com o que foi proposto em sala de aula.

Como discutido ao longo deste documento, na educação não há mais espaço para o engessamento nem do processo de ensino-aprendizagem, nem dos estudantes em sala de aula. O professor, ciente de suas escolhas pedagógicas e metodológicas, deve ponderar sobre todas as etapas, desde o planejamento até o lançamento de notas, como unidade em sua prática pedagógica. A coerência, ao pensar em quem é seu estudante enquanto planeja a sua aula, precisa estar presente também ao pensar na avaliação das suas aprendizagens.

Acima de tudo, almeja-se que as práticas pedagógicas preocupem-se “igualmente com o processo e com o resultado do ensino ministrado” (CANAN; PAIVA, 2016, p. 25).

Referências

AGAR, M. **Language Shock: Understanding the culture of conversation**. USA. Harper Paperback. 1993.

_____. Culture: Can you take it anywhere? **International Institute for Qualitative Methodology (IIQM)**, n. 5, v. 2, 2006. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/160940690600500201>. Acesso em: 10/04/2018.

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-22.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998

_____. **Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

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

CANAN, A. G.; PAIVA, V. S. **Avaliação de língua inglesa na sala de aula: uma construção coletiva**. Rio Grande do Norte: Edufrn, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21451/1/Avaliação%20de%20L%C3%A4ngua%20Inglesa%20na%20sala%20de%20aula%20%28livro%20digital%29.pdf>. Acesso em: 22/05/2018.

CARNEIRO, R. As TIC e os novos paradigmas educativos: a transformação da escola em uma sociedade que se transforma. In: ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, OEI. **A integração das TIC na escola - Indicadores qualitativos e metodologia de pesquisa**. Espanha: Fundación Santillana, 2009.

COSCARELLI, C. V. **O uso da informática como instrumento de ensino**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, mar./abr., 1998, p.36-45. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/PrespedMM.pdf> Acesso em: 17/07/2013.

GARCEZ, P. M. Educação lingüística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In L. Masello (Org.), **Portugués lengua segunda y extranjera en**

Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai(pp. 51-57). Montevideu: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica. 2008.

JENKIS, J. **English as a Lingua Franca: attitude and identity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JORDÃO, C. M. ILA – IFL – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

MOREIRA, C. **Letramento Digital: do conceito à prática**. In: Anais do SIELP. Uberlândia, 2012. p.1-15.

MATO GROSSO, Seduc. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, 2009.

_____. **Orientações Curriculares: área de linguagens - Educação Básica**. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2010.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 22/05/2018.

RICHARDS, J. C. **Communicative Language Teaching Today**. United States of America: Cambridge University Press, 2006.

VASCONCELOS, S. **Avaliação: Concepção Dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad. 1994.

**Ministério da Educação
Conselho Nacional de Secretários de Educação
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso**

**COMPONENTE CURRICULAR
EDUCAÇÃO FÍSICA
ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS**

**CUIABÁ/MT
2018**

1.4. COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA

No currículo escolar, a Educação Física está localizada na área de Linguagens e trata do conhecimento da cultura corporal, como: os jogos, os esportes, a ginástica, a dança, as lutas ou outras que constituirão seu conteúdo. O estudo desses conhecimentos visa apreender a expressão corporal como linguagem (SOARES *et al.*, 2012). Por sua vez, Bracht (1999) destaca que o saber próprio da educação física é a cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. O movimentar-se humano é uma forma de comunicação com o mundo, possibilitada pela linguagem, constituinte e construtora de cultura.

Enfatiza-se que a cultura corporal vista como sistematizadora da linguagem do corpo, carregada de signos e significações, que expressam e refletem a cultura socialmente construída da própria sociedade. Signos que podem ser encontrados nos escritos de Peirce (1976) ou da significação de Hall (1997), no qual afirma que “a identidade se constitui como uma prática de significação submetida ao jogo da linguagem, considerando que o sujeito, histórico e sociologicamente situado, é uma figura discursiva” (HALL, 2009, p.34).

A linguagem ganha importância maior na Educação Física, pois todo o sujeito e o seu “ser corporal” se torna linguagem através do “se-movimentar” enquanto dialoga com o mundo. As diferentes práticas corporais permitem inúmeras formas de se manifestar e buscar entendimentos pela linguagem falada ou gestual. Sendo assim, é fundamental ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar as práticas da cultura corporal, falando sobre suas experiências, suas frustrações e seus sucessos, descrevendo situações e problemas, expressando-se em movimentos de forma criativa. Além disto, é imprescindível recriar as práticas corporais através da sua transformação didático-pedagógica no contexto escolar (KUNZ, 2001).

Como observam ainda Neira e Nunes (2009), o movimento humano como linguagem veicula significados culturais. Nesse sentido, é importante que a Educação Física ofereça oportunidades de diálogo entre as diversas culturas e que oportunize a aproximação, interação, experimentação e análise crítica e valorize estas diversas formas de expressão corporal, para que os estudantes afirmem suas identidades e reconheçam e respeitem outras.

Além de balizar o trabalho docente e definir os conhecimentos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, este currículo ajuda a reforçar a importância da Educação Física no contexto escolar. A variedade de unidades temáticas e objetos de conhecimento coloca alguns desafios, como: a garantia de uma carga horária de no mínimo duas aulas por semana; infraestrutura e materiais pedagógicos adequados, bem como investimentos em cursos de formação continuada e a readequação dos cursos de formação de professores de Educação

Física (licenciatura), preparando-os para o trabalho pedagógico de acordo com a BNCC e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso.

Outro aspecto importante é que o currículo é uma condição incontornável de qualquer matéria escolar, ou seja, não existe uma disciplina escolar que não possua um currículo e este é uma das formas mais importantes dos saberes docentes (DESBIENS, 2005). Os professores não são simples executores do currículo, ao contrário, são mediadores, intérpretes, autores e construtores do currículo em ação (SACRISTÁN, 2000) nas salas de aula, nas quadras esportivas ou em outros espaços educativos. Afinal de contas, os/as professores/as estão na linha de frente do processo educativo e são imprescindíveis na concretização de qualquer proposta curricular, mas vale destacar que os professores podem ir além do que está sendo prescrito e lançar mão de toda sua criatividade e ousadia pedagógica para ensinar o currículo de Educação Física nas escolas de Mato Grosso.

Nas páginas seguintes será apresentado o componente da Educação Física no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso para os Anos Finais do Ensino Fundamental. O texto está organizado em cinco partes: breve história da Educação Física no Brasil; a formação integral dos estudantes e as competências na disciplina de Educação Física; unidades temáticas; objetos de conhecimento e habilidades; principais estratégias metodológicas; e avaliação das aprendizagens.

1.4.1. Breve História da Educação Física no Brasil

Desde sua origem até os dias atuais, a disciplina de Educação Física nos currículos escolares no Brasil, passou por várias transformações. Nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante a influência dos métodos ginásticos europeus (sueco, francês, alemão) e da instituição militar sobre a Educação Física nas escolas brasileiras. Esta disciplina era entendida como uma atividade exclusivamente prática e a presença da ginástica no currículo escolar tinha um caráter higienista, visando a construção de corpos saudáveis e fortes para viver nas cidades e trabalhar na indústria (SOARES *et al.*, 2012).

Depois da 2ª Guerra Mundial, surgiram novos métodos na Educação Física, como o método natural austríaco e o método da Educação Física desportiva generalizada. Nas décadas de 60, 70 e 80, o esporte se torna o conteúdo hegemônico nas aulas e a relação entre professores e alunos baseava-se numa relação professor-treinador e aluno-atleta (SOARES *et al.*, 2012). Vale lembrar que o esporte foi fortemente estimulado pelo regime militar, era preciso disciplinar os corpos e o esporte com suas regras, treinamento, seleção, competição e exclusão dos alunos menos aptos servia perfeitamente a esses fins.

Na década de 80, com a redemocratização do país, surgiu um movimento renovador que defendia uma Educação Física mais humanista e uma preocupação com a formação integral dos seres humanos, tais como a psicomotricidade e o esporte para todos (SOARES *et al.*, 2012). Nesse período, a hegemonia do conteúdo esportivo nas aulas de Educação Física foi duramente criticada, principalmente porque promovia a exclusão dos alunos menos habilidosos e reproduzia os valores da sociedade capitalista. Nas décadas de 80 e 90, surgiram várias teorias pedagógicas na Educação Física brasileira, tais como: a desenvolvimentista, a construtivista, a crítico-superadora, e a crítico emancipatória⁷.

Na teoria desenvolvimentista, o movimento é o principal meio e o fim da Educação Física, visa oferecer experiências de movimentos adequadas para que as habilidades motoras dos alunos sejam melhor desenvolvidas. Tani *et al.* (1988), no livro *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*, destacam que as habilidades motoras são divididas em básicas (locomotoras, manipulativas e de estabilização) e específicas, essas últimas, influenciadas pela cultura (esporte, jogos, dança e as atividades laborais).

Para a proposição construtivista, o jogo é o principal conteúdo/estratégia das aulas de Educação Física e é considerado a principal forma de ensinar, sendo tanto um conteúdo quanto um meio de ensino, pois, enquanto joga a criança aprende de uma forma lúdica. Segundo Freire e Scaglia (2003, p.), “o jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esporte, quando lutam, quando fazem ginástica ou quando as crianças brincam”. Desse modo, o jogo perpassaria os demais conteúdos (aqui, objetos de conhecimento). Também considera os conhecimentos que a criança já possui, resgatando e ampliando a cultura de jogos e brincadeiras do universo cultural dos alunos. A principal obra desta abordagem é o livro *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física* (FREIRE, 1992).

A pedagogia crítico-superadora tem como principal obra o livro *Metodologia do ensino da Educação Física* (SOARES *et al.*, 1992/2012) e se preocupa com o desenvolvimento da consciência crítica, valoriza a contextualização dos fatos e o resgate histórico das diferentes manifestações da cultura corporal. Entende que a Educação Física deve estar vinculada ao projeto político pedagógico das escolas e defende o ensino organizado nos ciclos: de organização da identidade dos dados da realidade; de iniciação à sistematização do

⁷ Existem outras proposições pedagógicas, como: a concepção de aulas abertas; a proposição sistêmica; a proposição da saúde renovada; a proposição cultural de Jocimar Daolio. Em todo caso, recomenda-se que os professores pesquisem nas fontes primárias, pois neste texto é apresentado apenas uma breve síntese de algumas destas teorias pedagógicas.

conhecimento; e de ampliação da sistematização de conhecimentos. Além disto, esta perspectiva advoga que é importante que aconteça um confronto entre os conhecimentos do senso comum e os científicos, para ampliar a compreensão da cultura corporal.

Por sua vez, a pedagogia crítico-emancipatória tem como principal obra de Kunz (1994/2001) *Transformação didático-pedagógica do esporte*. O autor faz uma reflexão sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, para que a Educação Física contribua para a reflexão crítica e emancipação dos alunos. Kunz lembra que o questionamento crítico se dá através da linguagem, e essa, tem um papel importante no desenvolvimento do agir comunicativo.

Em 1998, foi lançado os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Embora não seja uma teoria pedagógica, mas um documento curricular de caráter sugestivo, ele introduziu noções importantes para a Educação Física tais como: os temas transversais, as dimensões dos conteúdos (Conceitual, Procedimental e Atitudinal) e os princípios da inclusão, equidade entre os sexos, as considerações sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas e a formação para a cidadania.

Já no século XXI, surge no Brasil o currículo cultural da Educação Física, situado no campo do multiculturalismo e dos Estudos Culturais em educação. Dentre suas obras está o livro *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas* (NEIRA; NUNES, 2008) e as produções do grupo de pesquisa em Educação Física escolar da USP⁸. Esta perspectiva entende que as situações pedagógicas devem ecoar as vozes das minorias para democratizar as condições de sucesso de crianças e jovens de grupos diversos na escola. Defende a reconfiguração do currículo, incluindo as histórias de vida dos alunos, a valorização das formas de comunicação, o entrecruzamento do patrimônio cultural dos alunos, do repertório de outros grupos e da cultura acadêmica. Procura impedir a reprodução da cultura dominante, desencadeada pela ausência de questionamento das relações de poder nas práticas corporais, com a meta de formar cidadãos para uma sociedade menos desigual (NEIRA, 2018).

Cada uma destas teorias pedagógicas da Educação Física tem seus limites e potencialidades. Além disto, estas proposições representam a riqueza e o acúmulo do saber pedagógico da Educação Física no Brasil. Pode-se dizer que na prática pedagógica dos professores e em muitos currículos oficiais é possível perceber um ecletismo, hibridismo ou mistura, que é reflexo do que foi estudado na formação dos professores de Educação Física, nos currículos de formação profissional, que são também ecléticos.

⁸ No site deste grupo de pesquisa é possível encontrar livros, artigos, relatos de experiência e vídeos de experiências baseadas nesta abordagem pedagógica da educação física: <http://www.gpef.fe.usp.br/>

Assim, algumas teorias são mais focadas em determinados aspectos ou conteúdo do currículo e não aprofunda outros, por exemplo: a proposição desenvolvimentista se preocupa mais com o desenvolvimento motor; o construtivismo privilegia os jogos, a saúde renovada foca mais nas informações e práticas de saúde. Outras proposições, como os casos da crítico-superadora, da crítico-emancipatória e do multiculturalismo que buscam desenvolver um maior leque de conteúdos e têm uma preocupação maior com a emancipação dos estudantes.

Desse modo, diante das diferentes proposições e teorias pedagógicas da Educação Física: desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, saúde renovada, multicultural, estudos culturais dentre outras, cabe ao professor tomar a sua decisão curricular sobre qual ou quais proposições pedagógicas se apoiar para desenvolver seu trabalho. Esta decisão também pode ser tomada coletivamente na equipe de Educação Física da escola, ou melhor ainda, no âmbito da elaboração coletiva do projeto político pedagógico (PPP) da escola. No entanto, nos Cadernos Pedagógicos do Estado do Mato Grosso será demonstrado algumas possibilidades metodológicas.

Não se trata aqui de adotar uma postura de neutralidade pedagógica, cada abordagem apresenta uma concepção de aluno que se quer formar, de sociedade que se quer construir, mas entendemos que os professores têm autonomia na escolha da teoria pedagógica para apoiar o seu trabalho. Além disto, seria muito pretensioso definir uma única abordagem pedagógica que atendesse a realidade e as necessidades de todos os professores, das escolas públicas e privadas, que atuam no Estado de Mato Grosso.

Vale destacar ainda, que cada teoria pedagógica tem suas potencialidades e limitações, e todas elas podem trazer contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física. Desprezar qualquer linha de pensamento ou de prática educativa é limitar a ampliação e a complexidade das possibilidades pedagógicas que cada uma delas traz. Sendo assim, é importante que os professores se apropriem destes conhecimentos para desenvolver suas práticas pedagógicas e curriculares (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2008).

No entanto, o que não se quer para o ensino da Educação Física são as práticas relacionadas ao paradigma do esporte de rendimento, duramente criticado nas décadas de 80 e 90, que exclui os alunos menos habilidosos e não diversifica os conteúdos da Educação Física. Parece que já está suficientemente claro que a aula de Educação Física não é treinamento esportivo e não se deve buscar a formação de atletas. Ao contrário disto, o esporte e todos os outros conteúdos tratados na escola devem ser adaptados para atingir os fins pedagógicos.

1.4.2. Contribuição da Educação Física para o Desenvolvimento Integral

A Educação Física é um componente curricular que contribui para a formação integral dos estudantes em vários aspectos. Dentre as possibilidades, podemos citar: o desenvolvimento, a prática e o aperfeiçoamento das habilidades motoras, das capacidades físicas, da psicomotricidade, da expressão corporal, das técnicas e táticas das manifestações da cultura corporal; a inteligência nas estratégias e resoluções de problemas relacionadas às práticas corporais; a cooperação, a solidariedade; o respeito aos outros e às regras das modalidades; a curiosidade; o senso crítico; a superação das dificuldades encontradas nas práticas corporais; a busca de novos conhecimentos e ampliação dos mesmos etc. Tais aspectos dependem de serem mobilizados pelos professores nos seus ensinamentos, através das perspectivas pedagógicas e das estratégias metodológicas utilizadas.

Ressalta-se que as decisões relacionadas ao trabalho pedagógico devem estar voltadas para o desenvolvimento de competências, ou seja, pela indicação do que os alunos devem “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (através da mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho visando à formação integral dos estudantes. Assim, no novo cenário mundial é importante:

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Deste modo, na Educação Física ofertada no sistema educacional pelas escolas públicas, filantrópicas e privadas de Ensino Fundamental, espera-se que os alunos sejam capazes de desenvolver as competências específicas previstas pela BNCC e pelo Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Estas competências da Educação Física vão contribuir para o desenvolvimento das competências da área de Linguagens e todas as disciplinas que vão consolidar as competências gerais da Educação Básica, tal qual definidas pela BNCC (BRASIL, 2017).

O quadro a seguir mostra quais são as competências gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 9-10) e as competências específicas do componente curricular da Educação Física (BRASIL, 2017, p. 221). As competências de Linguagens já foram apresentadas anteriormente, na parte que aborda esta área neste Documento de Referência Curricular.

1.4.3. Competências Gerais e Competências da Educação Física

Competências Gerais	Competências da Educação Física
<ol style="list-style-type: none">1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para entender e explicar a realidade, colaborando para a construção de uma sociedade solidária.2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, para investigar causas, testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais e escolares, para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.6. Valorizar a diversidade de saberes e apropriar-se de conhecimentos que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com	<ol style="list-style-type: none">1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural.3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença.4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.6. Interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.

<p>liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>7. Argumentar com base em fatos, e informações confiáveis, para defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, e o consumo responsável com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.</p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, valorizando a diversidade de indivíduos e grupos, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	<p>9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.</p> <p>10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura e paraolímpicas, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Essas competências deverão ser desenvolvidas ao longo de todo o Ensino Fundamental. Elas expressam os conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e princípios, tanto do ponto de vista do saber, quanto do saber fazer. Nesse sentido, as competências gerais e específicas da Educação Física apresentam a concepção de aluno e de ser humano que se quer formar. Além disso, o ensino e a aprendizagem dessas competências contribuirão para a formação integral dos estudantes nas unidades escolares.

É importante destacar que tais competências constem nos planos de ensino anual dos professores de Educação Física. Elas funcionam como metas a serem atingidas por professores e alunos.

1.4.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento

A Educação Física no currículo do Mato Grosso será composta de seis unidades temáticas: Jogos e brincadeiras; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas e Práticas Corporais, Meio Ambiente e Saúde. Cada unidade temática será detalhada através de objetos de conhecimento e habilidades que devem ser abordados nas aulas ou sequências de aulas.

Como se sabe, algumas unidades temáticas e práticas corporais nas aulas da Educação Física podem fazer emergir preconceitos de corpo, de gênero, de desempenho, de raça/etnia, entre os estudantes. Por isto, é importante que o/a professor/a problematize estes preconceitos e reforce os valores do respeito, da equidade e da dignidade humana nas aulas.

A seguir serão apresentadas cada uma das unidades temáticas, seus objetos de conhecimento correspondentes e as habilidades a serem desenvolvidas. O trato destes objetos de conhecimento é obrigatório, mas, os tipos e modalidades das práticas corporais que compõem estes objetos de conhecimento é flexível, fica a cargo do professor e dos alunos elegerem aquelas mais adequadas para os seus contextos escolares. Porém, a título de ilustração serão oferecidos vários exemplos de práticas que podem ser desenvolvidas para cada objeto de conhecimento.

1.4.4.1. Unidade Temática de Brincadeiras e Jogos

O jogo é uma invenção humana, um ato em que em sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. Ele satisfaz as necessidades dos praticantes, por isso, o professor deve conhecer as motivações, as tendências, os incentivos e os significados criados nos jogos pelos seus praticantes. Além disso, o jogo deve ser entendido como fator de desenvolvimento por estimular o exercício do pensamento (SOARES *et al.*, 2012), da imaginação, da criatividade, das estratégias, da ludicidade e do prazer em brincar e jogar.

Segundo a BNCC, a unidade temática ***Brincadeiras e jogos***, explora as atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pelo respeito ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si, que são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Grande parte desses Jogos e brincadeiras é difundido através da socialização na infância e juventude na cultura popular.

Nos quadros a seguir serão apresentadas as unidades temáticas, as habilidades, os objetos de conhecimento e a progressão das aprendizagens em uma escala contínua de desenvolvimento: I = introduzir, no sentido de iniciar; A = aprofundar, entendendo o processo

de ampliação e C = consolidar, compreendendo a sistematização e sedimentação do conhecimento. Vale notar que alguns objetos de conhecimento já foram introduzidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto, cabe aprofundá-los (A) e consolidá-los (C) nos anos finais.

Quadro: Brincadeiras e jogos para os anos finais do Ensino Fundamental

Unidade temática BRINCADEIRAS E JOGOS					
Habilidades	Objetos de conhecimento	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. (EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.	Jogos eletrônicos	I/A	A/C		
(EF69EF02.1MT) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em jogos e brincadeiras, explicando suas características, soluções e desafios técnicos e táticos. (EF69EF02.2MT) Criar e recriar os jogos e refletir sobre as estratégias individual e coletivas para resolver os problemas encontrados, visando a inclusão e participação de todos, de forma prazerosa e criativa. (EF67EF02.3MT) conhecer e valorizar os jogos dos povos indígenas e seus diferentes significados, bem como refletir sobre o processo de esportivização dessas práticas.	Brincadeiras com cordas	A	C		
	Jogos de estafetas	A	C		
	Jogos de perseguição	A	C		
	Grandes jogos	A	C	I/A	A/C
	Jogos de tabuleiro	A	A	A	C
	Jogos cooperativos	I	A	A	C
Jogos dos povos indígenas	A	C			

No objeto de conhecimento **Jogos e brincadeiras com cordas** se pretende que o professor aborde uma das práticas corporais mais populares e desafiadoras. Pular cordas permite desenvolver o ritmo, a coordenação, a agilidade, a velocidade, o equilíbrio, o ritmo, a resistência e a orientação espaço-temporal. Sendo assim, espera-se que os professores proponham tais brincadeiras, que envolvem músicas, até desafios individuais ou em equipes.

Em relação aos **Jogos de estafeta**, eles são bastante utilizados nas aulas de Educação Física e despertam também grande interesse da parte dos alunos. Consistem basicamente na competição entre duas ou mais equipes organizadas em fileira, em que o primeiro deve correr e cumprir um determinado desafio. Existem inúmeras possibilidades de abordar esses jogos, que podem ser constituídos de revezamento, onde todos percorrem o mesmo caminho, cumprindo as mesmas tarefas, com a possibilidade de diversificar materiais que constituirão os obstáculos a serem ultrapassados.

Os **jogos de perseguição** despertam bastante interesse e motivação dos alunos, desde os anos iniciais até os anos finais do Ensino Fundamental e são muito utilizados pela ampla possibilidade de desenvolvimento na escola. Conhecidos também como Pegador ou Pega-pega, compreende desde as versões mais simples até jogos com regras mais estruturadas. Para o 6º ano e o 7º ano, sugere-se o Cola-cola americano, o Pegador *Pac-man*, o Pegador de corrente ou Pega-ajuda e variações. Para o 8º e o 9º ano, propõe-se o Pegador nunca três, o Pegador de rua e avenida, o Pegador de corrente e variações.

O objeto de conhecimento **Jogos dos povos indígenas** se justifica, porque no Brasil e, especialmente, em Mato Grosso, há uma grande diversidade de povos nativos. Muitos municípios possuem terras indígenas ou indígenas vivendo e/ou transitando nas cidades, mas acima de tudo, porque é importante aprender sobre os saberes corporais desses povos para conhecer, experimentar e respeitar sua cultura. Porém, é importante notar que as práticas corporais de cada povo se formam no cotidiano das aldeias, e estão relacionados à sua cosmologia e visão de mundo, que formam uma identidade fundamentada nos sentidos e significados específicos de cada cultura (ALMEIDA; ALMEIDA; GRANDO, 2010).

Nesse sentido, se propõe o estudo das práticas corporais indígenas como os Jogos e brincadeiras, o Arco e a flecha, o Cabo de guerra, a *Huka-huka* (luta dos povos do Xingu e dos Bakairi de Mato Grosso), a Corrida de tora, o *Xikunahaty* (futebol de cabeça), o Arremesso de lança, entre outros⁹. Estas práticas presentes na vida cotidiana dos indígenas, mais recentemente foram esportivizadas¹⁰ com a criação dos *Jogos dos Povos Indígenas*, que constitui um ponto de partida para o resgate das questões como a força cultural das etnias, as tradições como a língua, a dança, os rituais, os cantos, as pinturas corporais, o artesanato e a promoção dos valores indígenas.

Outra categoria de objetos de conhecimento são os **Jogos de tabuleiro**. Existem registros de jogos de tabuleiro nas sociedades antigas (Egito, Mesopotâmia, Grécia e Roma antiga), de onde se espalharam para a Europa e depois para as Américas. Alguns desses jogos têm uma origem na nobreza, mas, depois, foram popularizados. Eles permitem o desenvolvimento do raciocínio lógico e estratégico, e outros são mais baseados na sorte, ou no

⁹ Para o aprofundamento desta temática e a consulta de livros, artigos, vídeos, sugere-se a consulta ao site do grupo de pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC), liderado pela professora da UFMT, Beleni Grando: <https://www.coeducufmt.org/>

¹⁰ Para saber mais sugerimos a leitura do artigo “As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição dos Jogos dos Povos Indígenas”, de Almeida, Almeida e Grando (2010).

conjunto de sorte e estratégia. Exemplos: Dama, Dominó, Xadrez, Gamão, Bozó, Jogo da onça, este último que faz parte da cultura dos índios Bororos, no Mato Grosso.

É inegável a atratividade que a tecnologia tem entre os estudantes nos tempos atuais. Deste modo, o objeto de conhecimento **Jogos eletrônicos**, poderá estimular a integração dos mesmos nas práticas pedagógicas. Os vídeos games *Exergaming*¹¹ ou *Fitness game* como o *X-Box* e o *Nintendo Wii*, são uma forma de exercício e podem ser um recurso interessante a ser explorado nas aulas de Educação Física. O professor pode dividir a turma em subgrupos e promover jogos com esses recursos. Hoje, estes videogames dispõem de uma grande variedade de práticas virtuais de Esportes, de Danças e de Lutas. Na intervenção pedagógica, o desempenho de cada aluno será pontuado para sua equipe. O professor pode, também, comparar a progressão de cada grupo ou de cada aluno no decorrer de duas ou três aulas. Além disso, existem também vários jogos eletrônicos que podem ser jogados *online*, cabe dar a eles uma organização e adaptá-los para fins pedagógicos.

Os **Jogos cooperativos** como objeto de conhecimento potencializam o pensamento reflexivo e a solução de problemas das diferentes situações que estimulam a criatividade e a expressividade das crianças. Nesses jogos, surgem um espaço e um momento para que os participantes aprendam a pensar e a agir uns com os outros, diferentes dos jogos e atividades competitivas, podendo ser desenvolvidos a colaboração, a solidariedade, o respeito entre os participantes, o trabalho em equipe etc. (CORREIA, 2006).

No objeto de conhecimento **Grandes jogos**, o currículo de Mato Grosso propõe alguns jogos de bastante atratividade, dinâmicos e que desenvolvem o pensamento estratégico dos participantes. Tais jogos já são bastante frequentes nas unidades escolares, ressaltando a sua importância, devido a possibilidade de incluir todos os estudantes; de discutir e modificar suas regras coletivamente; de criar outras variações e formas de jogar; de promover o desenvolvimento integral dos estudantes podendo trabalhar valores, etc. Para o 8º ano e o 9º ano, propõem-se as Queimadas de quatro cantos e de Abelha rainha, o Jogo de base 4, o Rouba-bandeira e o Jogo de 10 passes. Além disso, os professores podem criar e recriar os jogos, discutindo e decidindo com os alunos quais seriam as mudanças possíveis de serem realizadas, a experimentação e a posterior reflexão sobre a prática.

¹¹ “*Exergaming* se apoia na tecnologia que segue o movimento ou a reação do corpo. O gênero foi criado para derrubar o estereótipo do videogame como uma atividade sedentária, e para a promoção de um modo de vida ativo” (Fonte: Wikipédia: <https://en.wikipedia.org/wiki/Exergaming>, Trad. livre).

1.4.4.2. Unidade Temática de Esportes

Nesta unidade temática, busca-se estudar o Esporte enquanto prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal e é considerado um fenômeno complexo que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Ele deve ser analisado em seus variados aspectos para ser abordado pedagogicamente como o esporte “da” escola, e não como o esporte “na” escola, trabalhando os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendendo o compromisso da solidariedade e respeito, entendendo que é diferente jogar “com” o outro e jogar “contra” o adversário (SOARES *et al.*, 2012).

Além disso, as regras oficiais dos esportes precisam ser adaptadas (regras, tempo e espaço de jogo, sistema de pontuação etc.) através da transformação didática, para que a totalidade dos alunos possa participar, em igualdade de condições, com prazer e com sucesso (KUNZ, 2004). Paes (2002), por sua vez, defende o *jogo possível* como uma estratégia de intervenção, que remete uma forma simplificada do esporte oficial, ou seja, são jogos adaptados, com as características técnico-táticas e uma estrutura funcional similar às características dos esportes coletivos.

Outro aspecto importante em relação ao ensino do esporte na unidade escolar, é saber identificar as suas diferentes manifestações: o esporte de rendimento, o esporte de lazer/comunitário e o esporte educacional, tal qual mostra o quadro a seguir:

Quadro: Diferenças entre os esportes de rendimento, de lazer e educacional

Esporte de rendimento	Esporte de lazer	Esporte educacional
<ul style="list-style-type: none">- Formação de atletas;- Regras padronizadas pelas Federações;- Exclusão de muitos: os melhores jogam;- Enfatiza a vitória;- Submetido aos interesses econômicos da indústria esportiva e da mídia.	<ul style="list-style-type: none">- Participação e socialização;- Regras podem ser oficiais ou adaptadas;- Inclusão e fortalecimento de grupos por interesses;- Enfatiza o lazer, a socialização, a saúde, entre outros;- Está submetido aos interesses dos grupos de participantes.	<ul style="list-style-type: none">- Formação do aluno/cidadão;- Regras adaptadas para o contexto escolar;- Inclusão de todos: todos têm o direito de participar;- Enfatiza o processo;- Está submetido aos interesses dos alunos e da proposta pedagógica da escola.

Quadro: Esportes para os anos finais do Ensino Fundamental

Unidade temática ESPORTES					
Habilidades	Objetos de conhecimento	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	Esportes de marca	A	C		
(EF67EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.					
(EF67EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.	Esportes de precisão	A	C		
(EF69EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).	Esportes de invasão	A	A	A	C
(EF69EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.					
(EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	Esportes de rede ou parede	A	A	A	C
(EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.					
(EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.	Esportes de campo ou taco	A	A	A	C
(EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.	Esportes de combate			I/A	A/C
(EF89EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (<i>doping</i> , corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.	Esportes Paralímpicos	I	A	A	C
(EF89EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.					
	<i>Dopping</i> , corrupção, preconceito e violência nos esportes			I/A	A/C

Esportes de marca: de acordo com a BNCC, estas modalidades esportivas se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos, exemplos:

todas as provas do Atletismo, a Natação, o Remo, Ciclismo, Levantamento de peso etc. (BRASIL, 2017). Ora, na escola nem sempre é possível ensinar tais modalidades. Propõe-se então, focar nas provas do Atletismo, em especial nas corridas, no Arremesso de peso e Lançamento de disco e nos Saltos em distância, em altura e triplo. Tais modalidades podem ser ensinadas adaptadas ao contexto escolar, podendo privilegiar as corridas de revezamentos por equipes e lançamentos, arremessos e saltos por equipe, realizando a somatória dos pontos e o posterior desafio para que as equipes melhorem suas marcas.

Esportes de precisão: são as modalidades esportivas que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento, comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (BRASIL, 2017). Exemplos: Boliche, Bocha, Malha, Golfe, Dardo etc. O *Gateball* é bastante praticado nas Associações Nipo-brasileiras, presentes em algumas cidades de Mato Grosso, e consiste em fazer passar as bolas numeradas, dentro dos portões (*gates*), com tacos. Este esporte também poderia ser classificado como esportes de taco, mas devido as suas características, ele se enquadra melhor dentro dos esportes de precisão.

Esportes de invasão: são o conjunto de modalidades esportivas que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, *touchdown* etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (BRASIL, 2017).

Nesta categoria, o currículo propõe para os 6º ano e 7º ano, as seguintes modalidades: Futebol e variações e Handebol e variações, e a título sugestivo o *Floorball*. Este último é similar ao hóquei no gelo, mas sem patins, com duas equipes de seis jogadores de campo e um goleiro, utilizando tacos e uma bola oca. Este esporte é muito popular em países como Finlândia, Dinamarca, Noruega, Suíça, Japão, Singapura e Taiwan.

Para o 8º ano e o 9º ano, o currículo de Mato Grosso propõe os seguintes Esportes de invasão: Basquetebol e variações, *Corfebol* (parecido com o basquete, mas com uma cesta sem tabela, somente com passes e sem dribles), *Frisbee e Flag football*. Este último é uma versão mais simples do Futebol americano, mas sem contato físico, ao invés de derrubar o adversário para parar a jogada, retira-se uma fita (*flag*) que fica presa na cintura do jogador. Os *Frisbee ultimate* também se assemelha ao Futebol americano, mas ao invés da bola oval, se joga com um disco, é proibido qualquer contato corporal.

É possível pensar que as sugestões apresentadas são muito distantes da realidade escolar e com muitos estrangeirismos. Porém, vale lembrar por exemplo, que o Futebol de campo foi

criado na Inglaterra, mas que se tornou o esporte mais popular do Brasil. Por outro lado, a Capoeira foi desenvolvida no Brasil, e vem se expandindo em diversos lugares do mundo. Deste modo, este documento de referência curricular defende que os estudantes precisam ter acesso tanto as práticas corporais locais, quanto nacionais ou internacionais.

Esportes de rede: são as modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária, nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento (BRASIL, 2017). Exemplos: Voleibol, Vôlei de praia, Tênis de campo e de Mesa, *Badminton*, *Squash*. No currículo de Mato Grosso, propõem-se o ensino do Voleibol e variações (Futevôlei, Fut-tênis com a rede mais baixa, Voleibol de rede humana), da Peteca, do *Mambol* e do *Quimbol*. A peteca é de origem indígena, mas, foi esportivizada em Minas Gerais. O *Manbol* é um esporte criado no Pará e é jogado com duas bolas ovais, simultaneamente. O *Quimbol*, surgiu em Piracicaba/SP, e é uma mistura de Tênis e Voleibol, jogado com raquetes de madeira, numa quadra de Vôlei.

Esportes de taco: reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola, e, assim, possa somar pontos. A BNCC cita como exemplos, o *Beisebol*, o *Softbol* e o Críquete. O *Beisebol* é bastante praticado nas Associações Nipo-brasileiras. Embora este esporte não seja muito familiar no país, é interessante que alunos e professores estudem e adaptem para o contexto escolar. Um jogo similar praticado nas escolas é o Jogo de base 4.

No Documento de Referência Curricular para Mato Grosso para os Anos Finais do Ensino Fundamental é proposto ainda a inclusão do objeto de conhecimento **Esportes paralímpicos**, sendo necessário para tal, aprofundarmos sobre as questões que os cercam, tendo em vista a vasta possibilidade das modalidades conhecidas mundialmente nas Paralimpíadas e demais possíveis de vivência na escola. A inclusão de estudantes nas diversas práticas desenvolvidas pela Educação Física, vão para além da inserção dos estudantes portadores de deficiência. Entender as limitações do outro, perpassam questões sobre compreender que diferenças entre gênero, idades, raças ou limitações físicas e/ou cognitivas, no sentido de saber respeitar as diferenças existentes na sociedade e, como também, será um exercício de alteridade, de se colocar no lugar do outro.

Geralmente as pessoas com deficiência, sejam físicas ou mentais, não são pensadas nos planejamentos dos professores, contudo, estão muito presentes nas escolas e ficam excluídas das aulas pela falta de hábito em desenvolver essas práticas. Incluir esse tema no currículo,

significa abrir um leque de possibilidades, para que se possa abranger o universo das modalidades na escola. Além das inúmeras adaptações que podem ser feitas, incluem-se aqui o *goalball*, o Voleibol sentado, o Futebol de cinco (com vendas nos olhos e bola com guizo para orientar os jogadores), entre outros.

Doping, corrupção, preconceito e violência nos esportes: propõe-se a discussão e o debate de temas sociais que afetam o esporte contemporâneo, através de matérias jornalísticas em revistas, jornais, TV ou vídeos que abordem esses temas e da leitura crítica e discussão de propostas para amenizar ou enfrentar tais problemas. É possível tratar também através de seminários sobre casos de *doping* nos esportes x jogo limpo, as diferenças de salários entre homens e mulheres no Esporte, a corrupção em eventos esportivos, o preconceito de gênero, sexualidade e raça no esporte, a violência dentro e fora dos campos etc. Abordar tais temas é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

1.4.4.3. Unidade Temática de Ginástica

A Ginástica tem suas origens na cultura grega antiga, como a arte de exercitar o corpo nu. Como já foi abordado anteriormente, houve uma influência muito forte dos métodos ginásticos europeus nas primeiras décadas do século passado. Atualmente, pode-se dizer que este conteúdo é pouco presente nas aulas de Educação Física, principalmente devido à falta de equipamentos e infraestrutura específicos. No entanto, isto não é motivo para não ensinar a Ginástica no contexto escolar.

Tal como o Esporte, a Ginástica também precisa sofrer adaptações para ser ensinada com vistas a incluir todos/as os/as estudantes. Afinal de contas, eles e elas, já experimentam diferentes formas ginásticas no cotidiano, como os saltos, os giros, equilibrar-se em cima de um muro, saltos “mortais”, estrelinha etc. Ora, é importante considerar este interesse e lançar-se no desafio de criar formas para desenvolver a ginástica na escola. Este desafio pode ser um importante exercício de criatividade e de produção de cultura, seja nas aulas, nos momentos de apresentações escolares e na organização de festivais de Ginástica.

Vale notar que na BNCC, as Ginásticas Artística, Rítmica, Acrobática e de Trampolim são classificadas como esportes técnico-combinatórios, que se caracterizam pela comparação de desempenho centrada na dimensão estética e acrobática do movimento, dentro de determinados padrões ou critérios técnicos. Porém, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso faz a opção de colocar essas práticas na unidade temática de Ginástica (e não na de Esportes), dentro do objeto de conhecimento de Ginástica geral.

Quadro: Ginástica para os anos finais do Ensino Fundamental

Unidade temática GINÁSTICA					
Habilidades	Objetos de conhecimento	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
(EF69EF08) Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática. (EF69EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde. (EF69EF10) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.	Ginástica de condicionamento físico	I	A	A	C
(EF69EF07) Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito. (EF69EF08) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).	Ginástica de conscientização corporal			I/A	A/C
(EF69EF09) Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais. (EF67EF09.1MT) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.	Ginástica Geral	A	C		
(EF67EF09.2MT) Experimentar e fruir diversas combinações de elementos pertencentes as atividades circenses e a ginástica geral (equilíbrio, saltos, malabares, giros, rotações, acrobacias com ou sem materiais) propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF89EF10) Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos. (EF89EF11) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.	Atividades circenses	I/A	A/C		

Ginástica geral¹² ou Ginástica para todos: são as práticas corporais de exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e

¹² Para saber mais, sugerimos a consulta do site do Grupo Ginástico da Unicamp (GGU): <http://www.ggu.com.br/>

combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. (BRASIL, 2017), favorecendo a performance individual e coletiva.

Oliveira e Lourdes (2004) explicam que a Ginástica geral tem fins educacionais, de lazer e não competitivos, privilegiando a demonstração. Esta prática corporal também pode combinar elementos da Ginástica com os diferentes tipos de dança e com os exercícios com aparelhos de grande porte (cavalos e paralelas de Ginástica etc.), manuais (bolas, fitas, arcos) ou aparelhos não convencionais (caixas, galões de água, bambus, macarrão de hidroginástica etc.), *Tumbling*, Trampolim, Roda de acrobacias. Por sua vez, Ayoub (2003) destaca que a Ginástica geral proporciona o divertimento, o desenvolvimento da criatividade, da ludicidade, a experimentação e a busca de novos significados e possibilidades de expressão gímnica.

No objeto de conhecimento **Atividades circenses**¹³, o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso propõe aproximar a Educação Física da magia do circo e do seu legado, relacionado à cultura popular. O ensino das atividades circenses na Educação Física tem como objetivo proporcionar o contato dos estudantes com a cultura corporal do circo, em um nível de exigência elementar, destacando as potencialidades expressivas, criativas e lúdicas (DUPRAT; BORTOLETO, 2007). Tais autores apresentam uma proposta de atividades circenses na escola, através do ensino de malabares.

Segundo a Escola Nacional de Circo, as técnicas circenses podem ser divididas em: **técnicas de manipulação** (malabares, laço, bastão chinês, diabolô etc.); **técnicas de acrobacias aéreas** (trapézio de voos simples e duplo, em balanço), quadrante, bambu, corda, tecidos, argolas, liras, faixas ou tiras, etc.; **técnicas de acrobacias** (antipodismo, saltos no solo, contorcionismo, aros chineses, escadas, cadeiras, trampolim acrobático, minitramp etc.; equilíbrio (paradas de mão e de cabeça, bola, perna-de-pau, rola-rola, arame baixo, alto, bambo e inclinado)) etc.

Ginásticas de condicionamento físico: têm como característica a exercitação corporal voltada para a melhoria do rendimento, da aquisição e manutenção da condição física ou modificação da composição corporal. Em geral, organizam-se em sessões de movimentos repetidos, com frequência e intensidade definidas (BRASIL, 2017). Este tipo de Ginástica trabalha vários componentes relacionados as capacidades físicas, como: potência, força, velocidade, equilíbrio, agilidade, coordenação motora e resistência. Exemplos: *Step*, Ginástica localizada, Ginástica aeróbica, Laboral, Hidroginástica, Zumba. Essas práticas corporais podem

¹³ Para saber mais, recomenda-se a leitura Duprat, Barragán e Botoleto (2014), disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/livros/ginasticaDancaAtividades.pdf>

ser realizadas por qualquer estudante, desde que o professor consiga respeitar as diferenças e o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Ginásticas de conscientização corporal: agrupam as práticas que utilizam movimentos suaves e lentos, com recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo. Algumas dessas práticas, que constituem esse grupo, têm origem em práticas corporais milenares da cultura oriental. Exemplos: Ioga, Meditação, Relaxamento, Biodança, *Tai chi chuan*, Eutonia, Anti-ginástica, a Ginástica chinesa, *Liangong*, o método Feldenkrais, etc.

1.4.4.4. Unidade Temática de Dança

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 216), “as danças exploram o conjunto das práticas corporais caracterizados por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias”. Já os PCN (BRASIL, 1998, p. 73-74), conjecturam que a dança é uma “manifestação artística e da cultura corporal, com movimento expressivo, forma de conhecimento percepção de liberdade e vida. [...] o uso da memória, da interpretação, da análise, da síntese e da avaliação crítica”.

Para as Orientações Curriculares do Mato Grosso da área de Linguagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os estudantes devem experimentar e vivenciar os mais elaborados estilos de danças como: Danças populares, Danças folclóricas e Danças clássicas, entre outras e:

[...] deve ampliar conceitualmente os conhecimentos relacionados a essas danças, identificar com propriedade, estabelecer relações, vivenciar com uma maior destreza os movimentos e ser capaz de ampliá-los e reinventá-los em todos os sentidos, pela construção de movimentos que resultem em uma nova sequência coreográfica, ou a construção/reconstrução de uma manifestação associada ao seu contexto sociocultural (MATO GROSSO, 2010, p.41).

Ao trabalhar as danças urbanas, de salão e demais estilos deve considerar as interpretações técnicas e representação de temas das danças nacionais e internacionais, respeitando às necessidades e interesses dos estudantes e suas criatividades em criar. Lembrando que, o professor ao desenvolver o conhecimento técnico dos estudantes no que se refere à dança, deve se atentar a não exigir deles, níveis de execução de alto desempenho ou qualidade técnica. Se caso algum dos alunos queira ou se interesse e tenha condições e habilidades para tal, poderá buscar meios para treinar até atingir níveis mais amplos e profundos (SOARES *et al.*, 2012).

Ao abordar a dança nas aulas de Educação Física, é importante que o professor entenda que primeiramente se resgate as Danças urbanas brasileiras e depois as do mundo, e que sejam tematizadas as origens culturais, sejam dos negros, brancos, índios dentre outros, “como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania” (SOARES *et al.*, 2012, p.82). Segundo estes autores, os fundamentos técnicos da dança são: o ritmo = cadência, estruturas rítmicas; o espaço = formas, trajetões, volumes, direções, orientações; e a energia = tensão, relaxamento, explosão.

Neste documento, a dança tem uma função educativa que possibilita trabalhar no ambiente escolar seus elementos artísticos, educativos e culturais. Deste modo, para os anos finais do Ensino Fundamental, propõem-se:

Quadro: Dança para os anos finais do Ensino Fundamental

Unidade temática DANÇA					
Habilidades	Objetos de conhecimento	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
(EF67EF11) Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).	Danças de salão			I/A	A/C
(EF69EF12) Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças.	Danças urbanas	I/A	A/C		
(EF69EF12.1MT) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, regionais, folclóricas e circulares bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.	Danças regionais e folclóricas do Brasil	A	C		
(EF69EF12.2MT) Analisar e diferenciar os tipos de dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.	Danças regionais e folclóricas do Mato Grosso	A	C		
(EF89EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.	Danças regionais e folclóricas do Mato Grosso	A	C		
(EF89EF13) Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão.					
(EF89EF14) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação.	Danças circulares			I/A	A/C

Danças regionais e folclóricas: O nosso país além de imenso é também repleto de diferenças culturais, e isso inclui a dança. O povo brasileiro em suas respectivas regiões seja de norte a sul, leste a oeste, demonstra através das expressões gestuais e corporais as pluralidades

de estilos e ritmos musicais como o samba, que advém dos africanos que foram escravizados no Brasil; o pagode; o siriri; o frevo; o vanerão; o carimbó, dentre outros.

As pluralidades, as tradições e cultura de cada região brasileira resultam no folclore, seja de caráter religioso, apoiado em lendas ou na história. As danças folclóricas no Brasil podem ser encontradas nas danças do maracatu, quadrilha de festa junina, xaxado, cururu, polca de carão, catira, o sertanejo, dentre outros.

Danças urbanas: são os tipos de danças realizadas por diferentes grupos sociais em suas comunidades ou nos espaços públicos, no contexto urbano. Pode-se citar, por exemplo, a dança de rua, *street dance* ou *break*. Este tipo de dança pertence a cultura *hip-hop*, que também inclui outras manifestações artísticas como o grafite, a música rap e o Basquete de rua. Esta dança originou-se como uma forma de protesto nos guetos negros e latinos norte-americanos, dos grandes centros urbanos, e que, posteriormente, disseminou-se pelo mundo, incluindo o Brasil (MIRANDA; CURY, 2010). Existem também outras danças urbanas derivadas da dança de rua ou até mesmo outros estilos, como: o *Funk*, *Melody*, *Charme*, *Krump*, *House*, *Freestyle*, entre outras. No contexto brasileiro, pode-se acrescentar nesta categoria também: o Samba, o Axé, o *Rock* e o *Reggae*.

O professor ao abordar em suas aulas os mais diversos conteúdos referentes às práticas corporais expressivas e rítmicas, já deve introduzir como ferramenta de discussão acerca dos meninos também dançarem, visto que a dança é parte da cultura corporal do ser humano, indiferentemente do sexo, raça, cultura, costumes. Todavia, é necessário, “considerar que algumas formas de dança utilizam símbolos próprios das culturas a que pertencem, o que as torna de difícil compreensão e interpretação” (SOARES *et al.*, 2012, p. 81). Assim, ao considerar a dança como linguagem de caráter textual, podem possibilitar novos signos acerca da relação mente e corpo, a qual contribuí para o desenvolvimento da expressão comunicativa dos estudantes.

Danças circulares: neste tipo de dança, a roda e o círculo são representações que evocam as noções de ordem, de cosmo, de harmonia, equilíbrio, totalidade, diferenças, interdependência do eu, tu, ele, dançando lado a lado. Nestas danças, o formato circular forma a imagem de um coletivo composto de individualidades que não desaparecem no contorno do grupo (TEIXEIRA; SOUZA, 2010). Este conjunto de danças foi criado pelo bailarino, coreógrafo e pedagogo Bernhard Wosien, que percorreu o mundo, resgatando danças de diferentes povos, de vários gêneros musicais que apresentam possibilidades afetivas, subjetivas e educativas, com vista a construção de uma cultura de paz.

Dança de salão: surgiu na Europa entre a nobreza, depois se expandiu pelo mundo no período da colonização e deu origem a uma variedade de danças, que se misturavam com formas populares locais. Este tipo de dança é realizado por pares, com estruturas de passos variados no salão, em harmonia com a música e deslocando no sentido anti-horário, sua movimentação característica é o andar, suas variações e giros. Este tipo de dança também envolve a técnica de postura; de execução de passos (cada ritmo tem suas próprias características); de conduzir e ser conduzido; percepção rítmica; história de cada ritmo e sua evolução; apreciação de danças; etiqueta de salão; criação em dança (VOLP, 2010). Exemplos de Danças de salão: Rasqueado, Forró, Sertanejo, Vanerão, Samba de gafieira, Salsa, Bolero e Maxixe, Soltinho, Tango, *Zouk*, *Kizomba* etc.

1.4.4.5. Unidade Temática de Lutas

As Lutas são manifestações corporais conhecidas desde os primórdios da humanidade. Atualmente, são muito divulgadas devido a interesses comerciais da mídia, principalmente as Artes Marciais Mistas (MMA)¹⁴. Contudo, deve-se diversificar essa unidade temática, apresentando também aos estudantes, além das lutas originárias de outros países, as de origem indígena ou da cultura africana, como no caso da Capoeira, desmistificando todo o universo cultural inerente as mesmas, muitas vezes cercadas de preconceitos.

Essas atividades fazem parte da história e cultura de diversos povos, possuem regras e movimentos próprios, podem ser praticadas por todos, independente do biótipo, força, estatura, sexo ou da capacidade física dos estudantes.

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplos de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do karatê (BRASIL, 1998, p.).

Devido à falta de conhecimento para dispô-las nas aulas, costumam ser evitadas pelos professores por considerarem “práticas violentas”. Entretanto, em sua essência, desenvolvem a disciplina, o controle emocional e o respeito ao oponente, que é o colaborador da ação, pois sem adversário, não há luta. Elas precisam ser desenvolvidas de modo que se diferencie a luta como elemento da cultura corporal sistematizado e constituído de elementos próprios, das brigas, que são manifestações agressivas desordenadas e que, infelizmente, reiteradamente

¹⁴MMA é a sigla para *Mixed Martial Arts*, ou em português “**Artes Marciais Mistas**”, que incluem golpes de luta em pé e técnicas de luta no chão, muito disseminadas pela UFC - *Ultimate Fighting Championship*.

estão presentes no ambiente escolar. A superação de todo tipo de preconceitos na prática das lutas, são desafios que também devem ser superados, pois comumente são tratadas como se essas fossem atividades possíveis apenas aos meninos.

Para que seja colocado um ponto de reflexão, pode-se pensar como é disposta a modalidade esportiva Futebol no contexto escolar. Nem todos os professores foram atletas de clubes ou vivenciaram amplamente o Futebol na sua história de vida, contudo, essa é talvez, a modalidade mais oportunizada aos estudantes das escolas brasileiras. Porque não seria possível desenvolver as lutas na escola?

O desafio de se implementar essa temática na escola poderá ser superado através de muito estudo, dedicação, adaptação das modalidades ou mesmo, trazendo pessoas da comunidade que possam ajudar a desenvolvê-las ou convidando os estudantes que praticam lutas fora da escola para ministrar uma vivência. Cabe notar que não se espera fazer dos alunos lutadores profissionais, desenvolvendo na escola o esporte de rendimento. Para isso, existem academias específicas. O objetivo é que eles conheçam as características comuns, os elementos técnico-táticos, a história, os indumentários, os preconceitos e estereótipos, a influência da mídia e as origens, de onde vieram. A Base Nacional Comum Curricular, assim define a unidade temática lutas:

focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário (BRASIL, 2017, p.).

No currículo é possível também desenvolver as lutas, inicialmente jogos de ataque e defesa, reter e imobilizar, e aos poucos, ir trabalhando em pequenos grupos, em duplas ou individualmente. As inúmeras lutas conhecidas, vão desde o simples cabo de guerra, até as sistematizadas como a Capoeira, o Karatê, o Judô, o *Taekwondo*, o *Muaythai*, Jiu-jítsu, o Boxe, a Esgrima, a Luta livre etc. Desse modo, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso propõe para os anos finais do Ensino Fundamental:

Quadro: Lutas para os anos finais do Ensino Fundamental

Unidade temática LUTAS					
Habilidades	Objetos de conhecimento	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
(EF67EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	Atividades/jogos de ataque e defesa	I/A	A/C		
(EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.					
(EF67EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.					
(EF69EF17) Problematicar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.	Lutas do Brasil	A	C		
(EF89EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.					
(EF89EF17) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.					
(EF67EF17.1MT) Experimentar, fruir e utilizar estratégias de movimentos e elementos de ataque e defesa, respeitando o colega como oponente, diferenciando lutas de brigas.	Lutas do mundo			I/A	A/C
(EF89EF18) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiática de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.					

Para o 6º ano e o 7º ano do Ensino Fundamental é proposto as **Lutas do Brasil**¹⁵, dando a oportunidade aos estudantes que entram nessa fase, experimentar e recriar criativamente, identificar suas características, problematizar preconceitos, conhecer as lutas em seu contexto local, regional e nacional, aprofundando no conhecimento relacionado ao seu universo. Aqui se incluem a Capoeira; Esgrima crioula; *Grappunch*; *Haecon-do*; *Jiu-jítsu brasileiro*; *Karatemachida*; *KarateShubu-Do*; *Kombato*; *Morgantiju-jítsu*; *Samadô*; *Seiwakai*; *Tarracá* e outros.

Para o 8º ano e o 9º ano do Ensino fundamental é proposto o objeto de conhecimento **Lutas do mundo**¹⁶. Espera-se que o estudante que está em fase de conclusão do ensino fundamental, possa experimentar e recriar, identificar suas características, problematizar preconceitos, conhecer as lutas do mundo, analisar criticamente, discutir as transformações

¹⁵As lutas do Brasil são entendidas aqui como as originadas no Brasil.

¹⁶As lutas do Mundo, aqui são entendidas aqui como as criadas fora do Brasil, no entanto são conhecidas e práticas mundialmente.

históricas e o uso midiático das lutas. Aqui se incluem o Judô, Luta livre, Luta olímpica, *Taekwondo*, *Karatê*, *Boxe* e muitas outras conhecidas.

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

Tal qual na BNCC, o Documento de Referência para Mato Grosso para os anos finais do Ensino Fundamental propõe a unidade temática de Práticas Corporais de Aventura, e que foi acrescentada as temáticas do Meio Ambiente e da Saúde por sugestão na consulta pública¹⁷. Talvez, o maior desafio para o desenvolvimento das atividades até aqui. As Práticas Corporais de Aventura Urbanas ou na Natureza, sistematicamente organizadas para a vivência dos estudantes, constituem relativamente, um conjunto de movimentos em que se objetiva a integração homem/natureza, ou o homem que se utiliza do seu ambiente urbano para a prática de atividades físicas, no sentido de utilização dos meios que o cercam (BRASIL, 2017).

Certamente será necessária uma reflexão profunda em termos de interdisciplinaridade, quando se relaciona o conteúdo ao assunto discutido simultaneamente em outras disciplinas, pois, tem-se no meio ambiente urbano ou rural, questões ambientais, sociais, fisiológicas e, até mesmo, filosóficas muito amplas. Tornam-se evidentes ações que contemplam as dimensões humanas, como a afetividade, moralidade, socialização e as consequências, devido ao relacionamento muitas vezes conflituoso do homem com a natureza ou com o meio urbano em que vive. Nessas práticas corporais, “exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador” (BRASIL, 2017, p. 216).

A inclusão dessa temática pode contribuir com o desenvolvimento da motricidade humana, da cooperação, da ludicidade, oportunizando o lazer por meio de novas capacidades corporais, além da ampliação da consciência ambiental, pois se espera que o professor, além de desenvolver as modalidades relacionadas, saiba também promover a relação com o meio ambiente, na qual possa contribuir com a formação integral do estudante.

Essas práticas corporais de aventura, seja na natureza ou no ambiente urbano, envolvem um nível de risco maior do que práticas corporais mais tradicionais, como o Basquetebol e o Futebol por exemplo, pois relacionam-se a velocidade, altura, adversidades naturais do sol,

¹⁷Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos.

chuva, vento e demais intempéries¹⁸. Por isso mesmo, exigem muito mais do equilíbrio corporal e emocional da pessoa, estimulando vigorosamente a produção de certos tipos de hormônios relacionados ao estresse ou equilíbrio corporal.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso propõe que se aborde:

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

Unidade temática PRÁTICAS CORPORAIS, MEIO AMBIENTE E SAÚDE					
Habilidades	Objetos de conhecimento	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
(EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. (EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação. (EF67EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.	Práticas corporais de aventura urbana	I/A	A/C		
(EF67EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas. (EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.	Práticas corporais de aventura na natureza			I/A	A/C
(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza. (EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas. (EF89EF21.1MT) Discutir as transformações históricas nos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático, etc.). (EF89EF21.2MT) Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para	Transformações nos padrões de beleza e de saúde			I/A	A/C

¹⁸ Mau tempo: quaisquer condições climáticas que estejam mais intensas; vento forte, chuva torrencial, tempestade, furacão, seca, vendaval: a colheita foi prejudicada pela chuva e por outras intempéries climáticas.

ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.	Saúde e qualidade de vida		I	A	C
(EF89EF21.3MT) Compreender os diversos paradigmas contemporâneos do ser humano e sua corporeidade, a partir das discussões sobre as questões da saúde, do lazer e do exercício físico, oportunizando a formação de hábitos e estilos de vida saudáveis.					

Nesse sentido, para as **Práticas Corporais de Aventura Urbana**, o ambiente constituído por muitas variáveis, torna possível a prática dessas modalidades. Dificilmente, mas não impossível, um professor irá levar seus alunos para fora do ambiente da escola para ter contato com estas práticas, desta forma, a escola é o principal, mas não o único espaço existente para a sua vivência, é preciso criatividade para desenvolvê-las. Conhecer e analisar, identificar a origem e os riscos, reconhecendo características dos instrumentos e equipamentos, indumentária e os tipos de práticas. Nesse grupo incluem-se: o *Skate, Skateboarding, Rapel, Buildering, BMX, Parkour, Paintball, Slackline*, entre outros.

No objeto de conhecimento **Práticas Corporais de Aventura na Natureza**, espera-se que os estudantes que estão em fase de conclusão do Ensino Fundamental possam experimentar, identificar os riscos existentes e as características dos equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, bem como analisar criticamente, respeitando e minimizando os impactos da degradação ambiental do entorno local e regional de onde vive, com vistas as consequências globais desses conflitos. Nessa unidade temática, incluem-se nas Práticas Corporais de Aventura na Natureza: o *Treking* (caminhada pela natureza), Corrida de orientação, Arborismo, Montanhismo, *Rafting, Mountain bike* etc.

As relações entre a escola e os espaços que ela disponibiliza para as aulas de Educação Física são de fundamental importância na análise sobre a vivência das Práticas corporais de aventura no ambiente escolar, discorrendo sobre o desenvolvimento de atividades, as quais têm como característica a integração do ser humano com a natureza ou meio urbano, atividades essas nas quais precisam ser adaptadas ao ambiente escolar. Sendo assim, a disposição dos espaços é relevante nessas discussões, a fim de contribuir na reflexão sobre as relações do ser humano com seu ambiente.

Portanto, quando o professor desenvolve as Práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física, ele deve levar em consideração vários aspectos a serem desenvolvidos e que vão além de conhecer as modalidades inerentes a prática. Sempre haverá implicações que as circundam, aspectos e dimensões históricas, sociais, antropológicas, fisiológicas, ambientais, psicomotoras, biológicas, psicológicas, humanas, entre outras. Dessa forma, a disposição para

conhecer e aprofundar sobre o assunto, e o exercício da criatividade por parte do professor e dos alunos, devem ser constantemente buscados e discutidos.

Saúde e qualidade de vida: A concepção e a organização dos conteúdos deste objeto de conhecimento podem ser propostas, conforme os temas transversais (PCN), que atendem as diferentes áreas do conhecimento e da vivência escolar. Aqui, entendemos que está presente uma ótima oportunidade para que os/as professores/as discutam ações com seus estudantes que possam promover com a comunidade escolar a obtenção de hábitos saudáveis de saúde, perpassando questões de alimentação, atividades físicas, sedentarismo, lazer e outros, no sentido de abandonar costumes que nada contribuem para a qualidade de vida. Podem ser propostas ações de pesquisas, seminários, campanhas, caminhadas orientadas, clubes de interesses de esportes, danças, ginásticas e muitas outras possibilidades.

Transformações nos padrões de beleza e de saúde: propõe-se a reflexão sobre os padrões estéticos e de saúde atuais e ao longo da história, problematizando questões relacionadas a valorização de determinados modelos e ao preconceito de outros. Além disso, é importante discutir através de debates, seminários ou exibição e discussão de vídeos e reportagens jornalísticas sobre os riscos do uso de anabolizantes, as doenças relacionadas a imagem corporal (Bulimia, Anorexia, Vigorexia) ou a diferença entre sobrepeso e obesidade mórbida e o preconceito em relação aos gordos (Gordofobia)¹⁹, etc.

1.4.5. Principais Alternativas Metodológicas

É preciso entender o currículo numa perspectiva ampla, esse abrange não só os conteúdos (aqui unidades temáticas e objetos de conhecimento) e objetivos (habilidades) do ensino, mas tudo o que se relaciona a cultura escolar, tais como a organização dos tempos e dos espaços, as atividades de ensino, os discursos e falas, os materiais didáticos, e também, os procedimentos e estratégias metodológicas. A materialização do currículo acontece nas aulas e sequências didáticas desenvolvidas pelos professores, junto com seus alunos. Dito de outra maneira, no decorrer do tempo as aulas ajudam a moldar o currículo em ação ou o currículo ensinado pelos professores, aprendido e vivenciado pelos estudantes.

Além disso, é importante notar que aula é “um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social” (SOARES *et al.*, 2012, p. 86). Por sua vez, Hildebrandt-Stramann (2005) conceitua a aula como um acontecimento social

¹⁹ Por exemplo, o quadro “Questão de Peso”, apresentado pelo médico Dráuzio Varella e exibido no Fantástico, abordou diferentes temas relacionados ao corpo e a saúde.

regulamentado, na qual professor e alunos constroem situações de ensino-aprendizagem, de modo que os alunos sejam capazes de atuar no esporte e através dele, e acrescentaríamos, das outras manifestações da cultura corporal de movimento.

Diferentes autores já abordaram os diferentes momentos da aula de Educação Física. Freire e Scaglia (2003) propõem na primeira parte a roda de conversa sobre o que será feito na aula, na segunda parte, as práticas propriamente ditas e, na terceira parte, a roda de conversa sobre o que foi feito na aula. Soares *et al.* (2012) indicam a primeira fase da aula, em que os conteúdos e objetivos da unidade são discutidos com os alunos, buscando as melhores formas de organizar a execução das atividades; a segunda fase, que se refere a apreensão do conhecimento e a terceira fase da aula, na qual se amarram as conclusões, avalia-se o realizado e levantam-se perspectivas para as próximas aulas.

González, Darido e Oliveira (2014), observam que nas rodas de conversas no final das aulas, é lembrado o que foi desenvolvido naquela aula e trazido à reflexão algum fato ou observação, os erros e acertos, o que foi aprendido naquela aula e o que falta complementar nas próximas aulas. Ademais, todos devem ter o direito de falar e de serem ouvidos, é um espaço coletivo e democrático. Ela propicia a aprendizagem de ouvir o colega, aguardar a vez de falar, respeitar as opiniões, discordar, concordar etc.

Mas, por que é importante ressaltar as fases da aula? Para melhor organizar e desenvolver o trabalho pedagógico. Além disso, o início da aula é fundamental pela apresentação das instruções de trabalho, para abordar as unidades temáticas e os objetos de conhecimento em estudo. Na parte principal, são desenvolvidas as atividades ou exercícios práticos ou teóricos. Neste momento, o professor supervisiona as atividades, faz correções e comentários, motiva e elogia os estudantes. No final da aula, o professor e os alunos retomam o que foi desenvolvido na aula e fazem um balanço e uma avaliação. É um momento importante para reforçar a aprendizagem e apontar novos caminhos às próximas aulas.

Alguns professores definem quais conteúdos serão abordados a cada bimestre, mas muitas vezes o planejamento sofre modificações ao longo do ano escolar por diferentes razões. No entanto, faz-se importante uma organização de sequências didáticas para abordar um determinado objeto de conhecimento, ou seja, é preciso estipular a quantidade de aulas para ensiná-lo, dessa forma, os alunos aprendem e desenvolvem as habilidades e competências relacionadas. Por exemplo, se o professor vai ensinar o *Goalball*, qual seria a quantidade de aulas necessárias e a sequência de atividades para ensinar esta prática corporal? Seria das mais simples às mais complexas, ou isto não teria tanta importância?

Os objetos de conhecimentos na Educação Física são as práticas e conhecimentos que compõem a cultura corporal de movimento. Para abordar os objetos de conhecimento, o professor pode utilizar-se de aulas práticas (o que é o mais comum), mas também pode organizar atividades teóricas. Por conhecimentos teóricos, entende-se o conjunto de informações, noções e conceitos relacionados, por exemplo: à história das modalidades, as principais regras, aos fundamentos técnicos e táticos, aos temas sociais relacionados às práticas corporais como o *doping* no esporte, a violência no esporte, à nutrição, ao respeito às diferenças corporais e de desempenho etc. Vale lembrar que nas aulas de Educação Física, também são desenvolvidos valores como a solidariedade, o trabalho coletivo, a honestidade, a equidade, o respeito etc.²⁰

Desse modo, além dos exercícios e das práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física, o professor também pode e deve abordar os conhecimentos teóricos. No entanto, vale destacar que tais conhecimentos necessariamente não precisam ser desenvolvidos na sala de aula, mas podem ser desenvolvidos nas rodas de conversa no início ou no final da aula. Porém, é importante notar que a aula de “Educação Física não pode se tornar um discurso sobre a cultura corporal de movimento, sob o risco de perder a riqueza da sua especificidade” (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75).

A BNCC (BRASIL, 2017) propõe o trato das unidades temáticas dos Jogos e brincadeiras, dos Esportes, das Danças, das Ginásticas, das Lutas e das Práticas corporais de aventura através de diferentes dimensões do conhecimento, a saber: experimentação, fruição e uso e apropriação; reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e compreensão do contexto; e o protagonismo comunitário. Por conseguinte, o que significam essas dimensões:

Experimentação, fruição e uso e apropriação das práticas corporais: a experimentação é a vivência e o envolvimento corporal na realização das práticas corporais. Por sua vez, a fruição implica a apreciação estética das experiências geradas pelas vivências corporais. A experimentação e a fruição podem levar os estudantes ao uso e apropriação das práticas corporais, não só durante as aulas, como também para além delas, no contexto do lazer e da promoção da saúde.

Análise, reflexão sobre a ação, construção de valores e compreensão do contexto das práticas corporais: nas aulas Educação Física não basta apenas o fazer pelo fazer, há conhecimentos importantes que precisam ser abordados. Assim, é importante analisar as próprias vivências e práticas estudadas visando: a) entender as características e funcionamento

²⁰Sobre as estratégias para o ensino dos valores em aulas de educação física, ver Ginciene e Matthiesen (2018).

das práticas corporais (saber sobre); b) resolver desafios da prática realizada, apreender novas modalidades e adequar as práticas aos interesses e possibilidades dos praticantes; c) promover a aprendizagem e a construção de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática; d) compreender o contexto em que elas estão inseridas e seus significados.

Protagonismo comunitário nas práticas corporais: refere-se as ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas as práticas corporais. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que os estudantes e a comunidade têm ou não de acessar uma determinada prática, bem como as iniciativas de intervenção no contexto em busca da materialização dos direitos sociais.

Estratégias de ensino: diversos caminhos e possibilidades: o currículo de Mato Grosso advoga o uso das metodologias ativas de ensino. Nessas metodologias, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais, de preferência o mais próximo possível dos problemas que eles vivenciarão na vida adulta (MORÁN, 2015). Desse modo, este tipo de metodologia visa o desenvolvimento da autonomia do estudante na construção do seu conhecimento, desempenhando um papel muito mais ativo, colaborador, autônomo e participativo no processo de ensino-aprendizagem.

Alguns aspectos são fundamentais para o processo de aprendizagem e têm a ver com as metodologias utilizadas pelos professores, tais como: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente mobilizam as competências de cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que reconhece cada estudante e combina os percursos pessoais com a participação efetiva nos trabalhos de grupo, portanto, entende-se que os estudantes aprendem com a interação. Vale notar que para as gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente. Sendo assim, os jogos como estratégia de ensino constituem um excelente recurso (MORÁN, 2015).

A seguir será apresentado um conjunto de estratégias metodológicas que podem ser utilizadas nas aulas ou nas tarefas e deveres de casa para os alunos. Tais estratégias podem auxiliar os/as professores/as nas suas práticas pedagógicas e curriculares da Educação Física.

Leitura e discussão de textos ou vídeos: o professor pode passar conteúdos no quadro, mas isto toma muito tempo. Assim, uma estratégia interessante é a leitura de pequenos textos ou a exibição de vídeos curtos sobre as práticas corporais em estudo e a posterior discussão.

Pesquisas e apresentação de seminário: no caso dos estudantes dos anos finais, o professor também pode pedir para que os mesmos façam pesquisas em livros ou internet,

indicando as fontes mais confiáveis sobre o conteúdo em estudo e pedir para que eles apresentem em forma de seminário.

Linha do tempo e cartazes: o professor pode apresentar a história de uma modalidade da cultura corporal através de uma linha do tempo, com os principais fatos ou acontecimentos da modalidade, ou pode também solicitar aos grupos de alunos que façam as linhas do tempo (que podem ser enriquecidas com fotos) como dever de casa e apresentem em forma de cartaz para ser exibido na parede da sala ou no mural da escola.

Jogos como estratégia de conhecimento: o professor também pode preparar jogos para despertar a curiosidade e o interesse dos alunos ou para verificar os conhecimentos dos alunos em relação às práticas da cultura corporal. Como por exemplo: jogo da forca, palavras cruzadas, jogo do passa ou repassa, quebra-cabeças com fotos das modalidades ou das práticas corporais em estudo etc.

Debates: alguns temas sociais relacionados às práticas corporais podem ser abordados através de debates. O professor pode dividir a turma em quatro grupos: um fará o papel da acusação, o outro o papel da defesa, o professor será o juiz e um terceiro grupo serão os observadores do tribunal do júri.

Pesquisas e aulas de campo: outra estratégia de ensino interessante são as pesquisas e aulas de campo, utilizando-se de caderno de campo para registrar as observações, aplicação de um pequeno questionário ou a realização de entrevistas com pessoas ou grupos que possuem experiências significativas com a prática corporal em estudo.

Produção de vídeos: atualmente é bastante comum os alunos portarem telefones celulares, sendo que estes permitem o registro de áudio, de vídeo e de fotos. Estes aparelhos podem ser explorados pelos professores para fins pedagógicos, como a realização de entrevistas ou a filmagem de determinadas atividades pedagógicas, apresentações e coreografias de dança e de ginástica ou a performance nos jogos para sua posterior análise e quem sabe a publicação em *blogs* como uma tarefa de casa.

Uso das novas tecnologias: o professor também pode fazer uso das novas tecnologias de comunicação e informação como internet, *blogs*, telefones celulares, *tablets*, laboratórios de informática das escolas etc. Por exemplo, é possível ainda criar um *blog* com os alunos, sobre projetos especiais ou atividades que são desenvolvidas nas aulas de Educação Física; ou ainda postar textos, vídeos e criar tarefas e exercícios teóricos em plataformas como o *Google Sala de Aula*.

Dramatizações: alguns temas sociais relacionados à cultura corporal podem ser abordados através de dramatizações e posterior debate de situações sociais problemáticas como

por exemplo: o machismo, o racismo, a homofobia, a gordofobia, relacionados ao esporte, ao jogo, ao trabalho, às ginásticas, ao *doping* nos esportes e nas academias de ginástica etc.

Palestrantes externos: para realizar uma palestra ou conversa na escola, ou ainda realizarem uma vivência de uma prática corporal que não é de domínio do professor e dos alunos. Seria interessante filmar a palestra ou a vivência para utilizar o vídeo com outras turmas.

Organização de jogos, gincanas e festivais na escola: é comum que as escolas organizem jogos escolares, gincanas ou festivais de dança. Porém, qual é participação dos alunos na organização destes eventos? Será a comissão organizadora ou a comissão de árbitros não poderiam ter a presença dos estudantes? Não seria interessante consultar os alunos em assembleia para definir quais as modalidades e o regulamento dos jogos? Acredita-se que seria interessante envolver os estudantes nessas ocasiões, para desenvolver o protagonismo juvenil.

Campanhas e mobilização social: os professores também podem desenvolver projetos disciplinares ou interdisciplinares, que promovam ações para conscientizar e mobilizar a comunidade escolar, do bairro ou até da cidade em relação a diferentes temas, como: hábitos alimentares saudáveis; a prática regular da atividade física; o direito ao acesso aos locais e práticas de lazer; prevenção às drogas ou a gravidez indesejada; preservação do meio ambiente; entre outros. Com isso, pretende-se estimular o protagonismo juvenil e a liderança.

No momento das aulas propriamente ditas, apresenta-se algumas estratégias que poderão contribuir com o trabalho dos professores e dos alunos.

Aluno/a assistente do professor: a cada aula, o professor poderia escolher um aluno ou uma aluna para ser o seu ajudante naquela aula, realizando diferentes tarefas, como: fazer a chamada, ajudar a carregar os materiais, apitar os jogos ou ser assistente do árbitro etc.

Divisão de equipes: existem diferentes estratégias de dividir as equipes, mas há os riscos de uma equipe ficar mais forte e dos alunos menos habilidosos serem escolhidos por último. Por isto, é importante encontrar uma boa maneira de dividir as equipes. Uma sugestão²¹ é o professor escolher três (ou quatro) meninas, cada uma delas escolhe um menino, depois cada um escolhe uma menina e assim por diante. Os três últimos tiraram dois ou um, esses vão escolher a equipe que querem jogar, valorizando quem ficou no final.

Reunião para definir as estratégias de jogo: é importante destinar um tempo para que as equipes discutam qual será a melhor estratégia de jogo. Isto deve ser feito antes de um jogo

²¹ Forma utilizada pelo professor José Renato C. dos Santos, que atua em escolas da Rede Municipal Cuiabá e na Rede Estadual de Mato Grosso.

acontecer (por exemplo, na Queimada da abelha rainha ou numa Corrida de revezamento, ou no Jogo da base 4, ou nas outras modalidades esportivas etc.).

Circuito de atividades e trabalho por estações: algumas práticas podem ser organizadas através de circuito de atividades, em que o professor organiza um percurso com tarefas que todos os estudantes precisam realizar, mas sem ser de forma competitiva. Outras práticas podem ser organizadas por estações, cada uma delas os estudantes têm que realizar uma tarefa ou exercício diferente e ao aviso do professor os grupos trocam de estação.

Trabalhos em grandes ou pequenos grupos: as práticas podem ser desenvolvidas com diferentes organizações de grupo, grandes, pequenos (quintetos, quartetos, trios, duplas). Nas aulas de dança por exemplo, recomenda-se que as primeiras práticas sejam em grandes grupos para não inibir os alunos, depois fica mais fácil propor atividades em pequenos grupos. Nas práticas de Lutas e Ginásticas, é importante trabalhar com pequenos grupos, ou até mesmo, em duplas nas primeiras práticas, e depois, passa-se para os trabalhos com grupos maiores.

*Inclusão de alunos com deficiência*²²: segundo o IBGE, 23,9% da população brasileira tem algum tipo de deficiência: visual (18,6%), auditiva (5,10%), motora (7%) e mental ou intelectual (1,40%). Assim, é importante desenvolver estratégias e adaptações nas atividades desenvolvidas, para que os alunos com deficiência participem das aulas. Algumas deficiências não impedem que os alunos participem das atividades, mas, alguns tipos são mais desafiadores. Nos casos em que a participação nas atividades foi mais complicada, é possível propor atividades diferenciadas para os alunos com deficiência. Não é possível aprofundar nas metodologias que trabalham com a inclusão neste texto, por isto, será contemplado nos Cadernos Pedagógicos que será lançado para apoiar a implementação desse currículo.

Pedagogia do desafio: os estudantes que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental gostam muito das atividades cooperativas ou competitivas, de serem desafiados a fazerem coisas novas e mais difíceis. Esta característica pode tornar as aulas mais atrativas. O professor pode utilizar a pedagogia do desafio para lançar problemas ou propostas novas. Vale lembrar que as Gincanas, são baseadas em resolução de tarefas e de provas que têm este princípio, o de desafiar as equipes a cumprirem determinadas tarefas.

Trabalho interdisciplinar: algumas unidades temáticas da Educação Física podem ser tratadas através de um trabalho interdisciplinar ou multidisciplinar, por meio de projetos

²² Sugere-se para consulta o site do Instituto Rodrigo Mendes, que desenvolve o projeto Portas abertas para a inclusão e que disponibiliza uma biblioteca, vídeos, relatos de experiência, estudos de caso sobre educação inclusiva: <http://diversa.org.br/tag/projeto-portas-abertas-inclusao/> e também o livro *Educação Física escolar: atividades inclusivas* (DUARTE, MOLLAR; ALVES, 2013).

pedagógicos e de eventos que envolvam mais de uma, ou várias disciplinas. Esta integração, embora nem sempre fácil de ser realizada, pode ajudar a desenvolver as competências da área de Linguagens, como também, podem envolver o trabalho coletivo com outras disciplinas.

Além das estratégias metodológicas apresentadas, existem muitas outras que podem ser pesquisadas em livros, artigos, sites e canais de vídeos no *YouTube*. Vale lembrar também que a personalidade do/a professor/a é uma tecnologia de trabalho, um meio para os fins pretendidos, por exemplo, o calor, a empatia, a mente aberta, o senso de humor, a perseverança, o engajamento com as questões sociais, a criatividade dos professores, constituem recursos inegáveis da profissão (TARDIF; LESSARD, 1999).

Nesta seção foram abordadas as principais estratégias metodológicas, a próxima versará sobre a avaliação das aprendizagens na Educação Física.

1.4.6. Avaliação para as Aprendizagens

Em Educação Física, a avaliação tem características e dificuldades semelhantes aos demais componentes curriculares, também apresenta particularidades, uma vez que o objeto de estudo nesta disciplina são os conhecimentos e práticas relacionadas à cultura corporal de movimento. Em primeiro lugar, é importante notar que a avaliação não deve servir somente para atribuir um conceito aos estudantes, mas também, para problematizar a própria prática pedagógica, no sentido de melhorá-la (BETTI; ZULIANI, 2002). Esses autores recomendam que a avaliação em Educação Física precisa:

- ser contínua, passando pelas fases diagnóstica ou inicial, formativa e somativa;
- apreender os domínios cognitivo, afetivo ou emocional, social e motor;
- referir-se às habilidades motoras básicas, ao jogo, esporte, dança, ginásticas e práticas de aptidão física;
- observar a qualidade dos movimentos apresentados pelo aluno, e aos conhecimentos a ele relacionados;
- referir-se aos conhecimentos científicos relacionados à prática das atividades corporais de movimento;
- levar em conta as habilidades propostas pelo currículo;
- aferir a capacidade do aluno expressar-se, pela linguagem escrita e falada, sobre os conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, e da sua capacidade de movimentar-se elaboradas por essa cultura.

Além disso, os professores devem informar aos alunos quais aspectos serão avaliados e transformados em conceitos e os instrumentos e exigências de avaliação devem estar em sintonia com o nível de desenvolvimento dos alunos e com o conteúdo ministrado.

Betti e Zuliani (2002) chamam a atenção ainda para a necessidade de diversificar as formas de avaliação, tais como: observação sistemática e assistemática sobre o interesse, participação e capacidade de cooperação dos alunos; trabalhos e provas escritas; desenhos; autoavaliação dos alunos; resolução de situações problemáticas propostas em aula; elaboração e apresentação de coreografias de dança, exercícios ginásticos ou táticas dos esportes coletivos etc.²³

Com base nessas considerações, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso propõe que o processo avaliativo na Educação Física seja desenvolvido em três etapas que acompanham todo o currículo, quais sejam:

a) Avaliação diagnóstica: sobre os saberes dos alunos sobre as práticas corporais que serão estudadas na unidade temática. Cabe ao professor fazer um levantamento dos conhecimentos dos alunos através do diálogo, dos registros escritos, do levantamento coletivo dos saberes dos alunos sobre o assunto. Por exemplo: O que os alunos já sabem sobre determinada prática corporal? O que eles gostariam de saber mais? Quais são suas curiosidades?

b) Avaliação formativa: semelhante à avaliação diagnóstica, mas realizada no decorrer do processo educativo das aulas e do bimestre para promover as adequações e modificações necessárias na prática pedagógica, sempre que necessário. Este tipo de avaliação visa identificar as insuficiências de aprendizagem, o que precisa ser reforçado nas novas oportunidades e nos caminhos futuros do processo de ensino-aprendizagem.

c) Avaliação somativa: para analisar em que medida o ensino ampliou ou não os conhecimentos dos alunos sobre as práticas corporais estudadas durante o período letivo. Ela pode se centrar sobre a análise da produção dos alunos: uma apresentação, um texto, uma coreografia, uma exposição, um relatório, uma pesquisa etc.

Por último, cabe destacar que o processo de ensino-aprendizagem deste currículo é um desafio tanto para os professores e os estudantes, quanto para os gestores da educação e para a

²³ No caderno pedagógico relacionado ao currículo de Mato Grosso, serão apresentadas algumas sugestões de instrumentos e procedimentos avaliativos na educação física.

formação inicial ou continuada de professores, por certo, o sucesso desta proposta curricular depende de esforços e parcerias em todos os níveis do sistema educacional. Enfim, espera-se que este documento curricular contribua e inspire o trabalho dos professores, bem como desperte o interesse e o entusiasmo dos estudantes para a construção de uma Educação Física de qualidade e que contribua para a formação integral dos estudantes. Estes, que precisam ser vistos em sua totalidade e repletos de potencialidades, que precisam e merecem ser desenvolvidas. Deseja-se aos professores e as professoras de Educação Física de Mato Grosso, um excelente trabalho, com prazer, criatividade, coragem e ousadia!

Referências

ALMEIDA, A. J. M.; ALMEIDA, D. M. F.; GRANDO, B. S. As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição dos Jogos dos Povos Indígenas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 32, n. 2-4, p. 59-74, dez. 2010.

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e Educação Física escolar**. Campinas, SP: Unicamp, 2003.
BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BRACHT, V. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: EdUnijuí, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Educação Física**. Brasília: MEC, 1998.

CORREIA, M. M. Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 149-164, jan. 2006.

DESBIENS, J-F. Mutações do contexto sócio-profissional e desenvolvimento dos saberes profissionais no ensino. *In*: BORGES, C.; DESBIENS, J-F. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 83-112.

DUARTE, E.; MOLLAR, T. H.; ALVES, M. L. T. **Educação Física escolar: atividades inclusivas**. São Paulo: Phorte, 2013.

DUPRAT, R. M.; BARRAGÁN, T. O. B.; BORTOLETO, M. A. C. Atividades circenses. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**. Maringá: EdUEM, 2014.

DUPRAT, R. M.; BORTOLETO, M. A. C. Educação física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 171-189, 2007.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. Campinas-SP: Scipione, 1992.

GINCIENE, Guy; MATTHIESEN, Sara. Estratégias para o ensino dos valores em aulas de Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, p. 156-167, 2018.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**. Maringá: EdUEM, 2014.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In.: SILVA, T.T. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 103-133.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, 1997. v. 22, nº 2, p. 15-46.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos didáticos sobre o ensino da Educação Física**. 3ª ed. Ijuí-RS: EdUnijuí, 2005.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3ª ed. Ijuí-RS: EdUnijuí, 2004.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4ª ed. Ijuí-RS: EdUnijuí, 2001.

MATO GROSSO, Secretaria Estadual de Educação. **Orientações Curriculares: área de Linguagens**. Cuiabá: SEDUC, 2012.

MIRANDA, R. M. R.; CURY, V. E. Dançar o adolescer: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua em uma escola. **Paidéia**, v. 20, n. 47, p. 391-400, 2010.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 4-16, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luis Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

OLIVEIRA, N. R.; LOURDES, L. F. C. Ginástica geral na escola: uma proposta metodológica. **Pensar a Prática**, v. 7, n. 2, p. 221-230, 2014.

PAES, R. R. Pedagogia do esporte e os jogos coletivos. *In*: DE ROSE, Jr. Dante. (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 89-98.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B. de; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular**. Londrina: EdUEL, 2008.

PEIRCE, C. S. **Semiótica e Filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1976.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SOARES, et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 1ª reimpr. da 2ª ed. de 2009. São Paulo: Cortez, 2012.

TANI, G. et al. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EdUSP, 1988.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Le travail enseignant au quotidien**: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Québec: Presses Université de Laval, 1999.

TEIXEIRA, S. S. F.; SOUZA, M. T. A dança circular na resolução de situações-problema em danças de Educação Física. **Motriz**, v. 16, n. 4, p. 1052-1059, 2010.

VOLP, C. M. A dança de salão como um dos conteúdos de dança na escola. **Motriz**, v. 16, n. 1, p. 215-220, 2010.

**Ministério da Educação
Conselho Nacional de Secretários de Educação
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso**

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

ENSINO FUNDAMENTAL

ANOS FINAIS

**CUIABÁ/MT
2018**

2. ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

O estado de Mato Grosso caracteriza-se por sua grande extensão territorial de 903.202 km² (novecentos e três mil e duzentos e dois quilômetros quadrados) aproximadamente, possuindo fisionomicamente três biomas distintos: o Pantanal, o Cerrado e a Amazônia, (IBGE, 2018). Esses ambientes possibilitam ter uma ampla riqueza no que se refere a biodiversidade da fauna e flora. Porém, esses recursos naturais vêm, ao longo das últimas décadas, sofrendo transformações impactantes devido a ação antrópica, sobretudo relacionadas ao setor produtivo primário.

Além disso, a herança da miscigenação²⁴ entre índios, negros e brancos, que aqui vivem, representam a cultura, a essência, a história e a tradição do povo mato-grossense. Ressalta-se, também, a contribuição sociocultural oriunda dos migrantes de outros estados cujas manifestações culturais se fundem, constituindo a heterogeneidade peculiar do estado. Considerando essa dinâmica de ocupação dos espaços, faz-se necessária a preparação de indivíduos que consigam fazer leitura de mundo de forma sensível ao ambiente, sobretudo preocupados com as questões éticas da sustentabilidade e da inclusão.

Dessa forma, a área de Ciências da Natureza contribui, sobremaneira, na formação de cidadãos, desde que o processo de escolarização possibilite conhecimentos científicos, para que sejam capazes de propor e buscar alternativas sustentáveis com responsabilidade social e ambiental.

Assim, essa proposta curricular traz, no seu bojo, premissas da alfabetização e letramento científico em ciências que coadunam com o contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso é apresentado no texto da seguinte forma: inicia, caracterizando a área de Ciências; a seguir, apresenta um breve histórico da ciência moderna e do método científico; traz alguns marcos legais do ensino de ciências no Brasil; demonstra uma contextualização histórica de Leis, Decretos, Parâmetros, e proposições do ensino de Ciências no âmbito federal e estadual; aponta as contribuições desse elemento curricular na formação humana integral, buscando a compreensão e representação da educação científica, suas transformações e seus reflexos sociais e ambientais; traz as Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental, assim como as Unidades Temáticas, Habilidades e Objetos de Conhecimento, proposta em conformidade com a BNCC e inserções de habilidades regionais;

²⁴ <http://www.tiposmatogrossenses.com.br/> - Evento que congratulou e homenageou as representações dessa miscigenação cultural.

aponta algumas possibilidades metodológicas; tece considerações acerca da avaliação e, por fim, faz algumas considerações, vislumbrando um ensino baseado na construção de processos educativos que visam à formação integral do estudante e a uma sociedade mais justa, solidária, democrática e inclusiva.

**Ministério da Educação
Conselho Nacional de Secretários de Educação
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso**

**COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS
ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS**

**CUIABÁ/MT
2018**

2.1. Ciências da Natureza

O processo de ensino de Ciências no espaço/tempo escola tem tradição de assumir o discurso científico, envolvendo conhecimentos relacionados com o ensino de Física, Química e Biologia, como uma possibilidade adequada para descrever e compreender a realidade e a interação com a natureza, sobretudo, quando trata dos meios de produção, consumo de energia, resíduos resultantes da produção industrial e suas consequências para a humanidade devido à utilização/esgotamento dos recursos naturais do planeta e as alternativas sustentáveis para solucionar esses problemas.

Nesse sentido, raramente abre-se a possibilidade para interação dialógica com outras práticas de ensino-aprendizagem, como a linguagem cotidiana dos estudantes, produzida no contexto de diferentes grupos sociais e culturais.

É interessante a gestão escolar promover uma reflexão com os pares acerca dos assuntos que os estudantes se interessam em ler e escrever na área de Ciências da Natureza, já que esse elemento curricular não dialoga com práticas discursivas fora do seu âmbito, sobretudo a respeito dos conceitos que nascem no cotidiano (senso comum) e são apropriados pelo meio científico, e acabam se tornando científicos ao romperem com esse cotidiano, com esse senso comum, já que o simples fato de se dizer que algo tem comprovação científica dá credibilidade à informação.

Para entender e explicar os fenômenos da natureza, são criados conceitos. De acordo com Santos (2002), deve-se produzir uma ruptura epistemológica inversa à que ocorrera na ciência moderna, ou seja, em vez de se afastar do senso comum para atingir um nível qualitativo para a pesquisa científica, e/ou enfatizar a alfabetização²⁵ e o letramento científico, deve-se aproximar o conhecimento científico do senso comum.

Nesse sentido, a Área de Ciências da Natureza tem como característica possibilitar a percepção do processo de transformação da natureza e suas relações, favorecendo as interações entre as partes e o todo, as entidades multidimensionais e os problemas essenciais. Sob esse prisma, o estudante avança no processo de alfabetização científica, maximizando e consolidando os conhecimentos de ensino de ciências sobre as relações de interdependência entre ser humano, natureza, transformações socioambientais e sustentabilidade.

²⁵ Alfabetização científica é entendida aqui, conforme as Orientações Curriculares de Mato Grosso, como capacidade do estudante para ler, compreender e expressar opinião crítica sobre assuntos que envolvam a Ciência e suas interações. O Letramento científico, independente do processo de escrita, colabora para esse processo.

2.2. COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS

A palavra Ciência, em sua etimologia, vem da palavra latina *scientia*, que significa conhecimento rigoroso e racional de qualquer assunto; corpo de conhecimento, sobre um determinado tema, obtido mediante um método próprio; domínio organizado do saber.

Dessa forma, a Ciência Moderna, baseada no método científico, teve origem no final do século XVI e início do XVII, afirmando-se como modelo de produção científica que persiste até hoje no meio acadêmico. Ela foi fundamental para o progresso da humanidade ao longo do tempo, consolidando o conhecimento científico como um dos mais importantes para a evolução e progresso das sociedades, desmistificando antigas ideias, refutando algumas ou até as confirmando.

Portanto, o ensino desse componente curricular deverá ter como ponto de partida a concepção de que a Ciência, além de ser um modo de pensar, de chegar a conclusões coerentes a partir de proposições, de questionar preconceitos e hipóteses e de propor novas ideias a partir do que já existe, que em muitos casos foi necessário desconstruir uma dada teoria, é também uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, ambiental, socioeconômico, histórico e político.

Para tanto, o desenvolvimento de atividades pedagógicas significativas no âmbito escolar deve reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, enquanto construção do saber científico.

Nesse contexto, como afirma Chassot (2015), há necessidade do resgate dos saberes **primevos** (saber popular, primeiro) em risco de extinção, geralmente desvalorizados pela escola que, ao dialogar com saberes acadêmicos, podem transformar-se em saberes escolares e, então, promover sua inserção no currículo, promovendo a concretização de uma alfabetização científica mais densa.

E esses saberes desenvolvidos pelos estudantes, independentemente do ensino escolar, são muitas vezes conflitantes com os conhecimentos científicos, porém não devem ser ignorados e cabe à escola construir e/ou desconstruir tais saberes, a fim de possibilitar ao estudante avanços no processo cognitivo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, as aulas de Ciências propõem que a construção do conhecimento seja pautada na discussão, no diálogo, na interação por meio da linguagem, como facilitadora de ensino-aprendizagem, que possibilite o desenvolvimento cognitivo e na participação ativa dos estudantes, deixando para trás, assim, a concepção pedagógica da Escola Tradicional, a qual concebia o professor como o detentor de todo o saber (KRASILCHIK, 2008).

O ensino de Ciências, até pouco tempo, teve por finalidade principal motivar e auxiliar estudantes na compreensão de fatos e conceitos científicos, facilitando o empoderamento desse conhecimento, assim como afirma Krasilchik (1987), *apud* Nascimento (2010), o aprender-fazendo em ciências deve ser desenvolvido segundo uma racionalidade derivada da atividade científica e contribui para a formação de futuros cientistas.

Os estudos de Pavão (2008) mostram que produzir ciência na escola não se trata de desenvolver uma nova lei ou escrever uma nova teoria ou ainda testar novas fórmulas, mas, primordialmente, utilizar os procedimentos do método científico, como observar, formular hipóteses, experimentar, registrar, analisar, criar e ter a possibilidade de transmutar o mundo.

Além disso, a prática da ciência na escola configura um importante criador de elementos para a cidadania, possui relevante valor social, trazendo implicações favoráveis nas ações cotidianas dos estudantes.

A prática educacional vivenciada, atualmente, muitas vezes tem gerado apatia nos estudantes, diante de métodos e técnicas com visões convencionais, aplicados pelos professores. O efeito dessa ação, segundo Rosa (2010), pode trazer imperfeições, comprometendo o principal propósito da escola que é dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. E, fazendo referência às aulas de Ciências no ensino fundamental, preconiza-se a necessidade de alternativas metodológicas que possibilitem encantamento e aprimorem a articulação entre a teoria e a prática, incentivando e possibilitando o interesse pela pesquisa, a partir da observação do mundo real.

Nos tempos atuais, acomete aos professores, a exigência de tornarem formadores e não meros informadores, que o ensino de ciências se consolide na construção de uma alfabetização científica, respaldada na seleção do que ensinar. É preciso definir uma proposta curricular, voltada para as múltiplas dimensões de saberes, possibilitando uma contextualização com aspectos sociais, éticos, políticos, filosóficos, históricos e econômicos, fugindo do ensino que reproduz apenas uma concepção de Ciência pura e neutra, como preconiza Chassot (2014).

Desse modo, a sala de aula precisa ser, à medida do possível, um ambiente fascinante, os professores devem oferecer diferentes técnicas alternativas ou não para a construção de conhecimento. Ele é o agente motivador desse processo de aprendizagem, possibilitando aos estudantes momentos de aquisição de saberes no universo das ciências.

Ainda fazendo referência a Chassot (2014) sobre as reflexões nas ações docentes, mesmo que seja apenas um sonho, muito bom para ser sonhado, é preciso deixar de fazer um ensino asséptico, e, sim, vinculá-lo cada vez mais com a realidade dos estudantes; esforçar para migrar do abstrato para uma realidade mais concreta, mostrando um mundo mais real numa

linguagem mais inteligível; aprender a ser menos dogmático para conseguir trabalhar com incertezas, não se considerando apenas o produto, mas também o processo.

Dessa forma, há necessidade de inovações metodológicas no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista a diversidade de estudantes presente nas salas de aula. O uso de práticas que podem ser realizadas em laboratório ou em outro espaço do ambiente escolar torna-se uma alternativa dinâmica e surpreendente que proporciona uma maior interação entre estudantes e professores, despertando o interesse através da relação da riqueza biológica, vivenciada no cotidiano, com o conhecimento científico. “Assim, a escola, muito mais que ser vista como reprodutora do conhecimento, deve ser pensada nas suas amplas possibilidades de fazer uma educação crítica. Essa é a nossa responsabilidade como professores e professoras.” (CHASSOT, 2014).

Logo, faz-se necessário que a unidade escolar tenha uma proposta de ensino-aprendizagem que possibilite ao estudante uma visão investigativa e científica, através da pesquisa, proporcionando atitudes de melhoria das relações socioambientais, mas que, sobretudo, tenham olhar voltado para ações de sustentabilidade associadas com a vanguarda do conhecimento.

2.2.1. Marcos Legais do Ensino de Ciências no Brasil

O histórico do Ensino de Ciências no Brasil, ao longo dos anos, sofreu alterações, a fim de se adequar às tendências metodológicas significativas pelas quais a educação, num contexto mais amplo, passou. Abaixo, um breve histórico de Leis, Decretos, Parâmetros, e proposições do ensino de Ciências nos âmbitos federal e estadual, que tratam Ciências como elemento curricular.

A Constituição de 1937 foi a primeira a entender Ciências como uma disciplina escolar. Reservou o Artigo 128 para determinar que

“A arte, a ciência e o seu ensino são livres a iniciativa individual e a associação ou pessoas coletivas, públicas e particulares. É dever do Estado contribuir, direta ou indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino”.

Em 1942, o Decreto de Lei N. 4.244, de 9 de abril, em seu Art.11, ofertava a disciplina de ciências naturais na terceira e quarta série, no curso ginásial, que tinha a duração de quatro anos.

Em 1965, o MEC criou Centros de Ciências em Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Esses centros objetivavam o incentivo à pesquisa, à observação e a desenvolvimento científico.

A Lei de 1968, nº 5.540/68, reestruturou o ensino universitário, criou a estrutura departamental e possibilitou a criação dos institutos, que passaram a responsabilizar-se pela formação de professores de ciências, ficando a formação pedagógica sob a responsabilidade das faculdades de educação.

O Decreto nº 64.058, de 3 de fevereiro de 1969, instituiu a Feira Nacional de Ciências “no sentido de enfatizar o ensino da tecnologia e das ciências, conforme as necessidades do País, em desenvolvimento.

A Lei 5.692 de 1971 instituiu que a disciplina de Ciências passaria a ser contemplada como componente curricular obrigatório no Brasil, em todos os anos do Ensino Fundamental.

A Constituição de 1988, no Art. 218, diz que “O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação”. (EC no 85/2015). E ainda:

§ 1º A pesquisa científica básica e tecnológica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso da ciência, tecnologia e inovação.

§ 2º A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§ 3º O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa, tecnologia e inovação, inclusive por meio do apoio às atividades de extensão tecnológica, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Art. 32, menciona que “II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.”

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 afirmam que os objetivos de Ciências Naturais no ensino fundamental são concebidos, para que o estudante desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 apontam os componentes curriculares Ciências da Natureza e suas Tecnologias em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

Em 2010, o estado de Mato Grosso propõe as Orientações Curriculares para a Educação Básica em âmbito estadual. Esse documento norteia as políticas educacionais, estimulando a reflexão das práticas pedagógicas nas unidades escolares.

Nesse documento, a aprendizagem em Ciências, sobretudo considerando os anos finais do Ensino Fundamental, é percebida como indissociável da aprendizagem da linguagem científica

Assim, no âmbito do 1º, 2º e 3º Ciclos de Formação Humana²⁶, é preciso que o professor crie iniciativas didático/metodológico-avaliativas, que, associadas apropriação e ampliação das capacidades de leitura, escrita e raciocínio lógico dos estudantes, contribuam no processo de alfabetizar letrando cientificamente. Portanto, durante esse percurso ocorrerá uma transformação das concepções espontâneas em conhecimento científico- apresentando as contradições, inconsistências internas e lacunas que existem nas concepções espontâneas. (MATO GROSSO, 2010, p. 07).

Nesse sentido, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no art. 6º, parágrafo único, diz que “as propostas pedagógicas e os currículos devem considerar as múltiplas dimensões do estudante, visando ao seu pleno desenvolvimento”[...]. Nessa perspectiva,

a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. (BNCC, 2017, p.317).

A metodologia empregada durante o fazer pedagógico deve favorecer o desenvolvimento das habilidades, mobilizando os múltiplos saberes para a formação integral dos estudantes.

2.2.2. Contribuição de Ciências para o Desenvolvimento Integral

Os conceitos e procedimentos da área de Ciências da Natureza colaboram para a compreensão do mundo e suas transformações, porque contribuem para o entendimento e o questionamento dos diferentes modos de intervenção e para o reconhecimento do ser humano como parte integrante do Universo.

Nessa perspectiva, Sasseron (2011) traz que, devido à pluralidade semântica, encontra-se hoje em dia, na literatura nacional sobre ensino de Ciências, autores que utilizam a expressão “Letramento Científico” (Mamede e Zimmermann, 2007, Santos e Mortimer, 2001).

Outros pesquisadores adotam o termo “Alfabetização Científica” (Brandi e Gurgel, 2002, Auler e Delizoicov, 2001, Lorenzetti e Delizoicov, 2001, Chassot, 2000) e também

²⁶ Organização Curricular para o Ensino Fundamental na Rede Estadual Mato-grossense desde 2000.

aqueles que usam a expressão “Enculturação Científica” (Carvalho e Tinoco, 2006, Mortimer e Machado, 1996) para designarem o objetivo desse ensino de Ciências que almeja a formação cidadã dos estudantes para o domínio e uso dos conhecimentos científicos e seus desdobramentos nas mais diferentes esferas de sua vida.

Portanto, percebe-se que alguns pesquisadores que usam um termo ou outro partilham das mesmas premissas no ensino de Ciências, ou seja, os motivos que guiam o planejamento desse ensino para a construção de benefícios práticos para as pessoas, a sociedade e o ambiente.

Assim, a alfabetização e o letramento científico tornaram-se mais que uma necessidade, uma exigência, pois permite ampliar a forma de ver, sentir, apreciar e fazer uso dos recursos naturais, sobretudo, que permita ao estudante identificar o alcance da aplicação científica entre jovens e adultos em seu cotidiano, de maneira consciente e sustentável, a fim de estabelecer relações de harmonia entre Ciência, Sociedade e Tecnologia.

Nessa perspectiva, uma educação inovadora em Ciências, contextualizada, que gere indagações e interesse pelas descobertas, que construa e ofereça respostas conceituais que contribuam para a melhoria da qualidade de vida, faz-se necessária. Nessa linha de raciocínio, o letramento científico é um diferencial para o entendimento da ciência e sua utilização pela sociedade em tarefas cotidianas, como, por exemplo, a leitura dos dados em uma conta de energia, compreensão de uma bula de medicamentos, leitura da conta de água e análise do volume consumido.

Dessa maneira, torna-se latente a percepção da importância de se dar um tratamento prático aos conteúdos da disciplina de Ciências. Esse é o desafio para a prática docente, proporcionar aos estudantes a compreensão da relevância científico-tecnológica no cotidiano e no processo de entendimento dos fenômenos naturais, por meio de atividades que privilegiam vivência e reflexões das ações diárias, de forma a contextualizar os conteúdos inerentes aos eixos temáticos previstos nos PCN para o Ensino Básico (BRASIL, 1997) e às Unidades Temáticas definidas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Assim, entendendo que não é possível mudar a natureza humana pelo fato de estar em espaços culturais diversos, é necessário ajudar os estudantes a interpretar suas realidades em diferentes contextos, primando pelo respeito às diversidades, sejam elas culturais, sociais, linguísticas ou de qualquer outra ordem.

Diante desse entendimento, o ensino de Ciências, no ensino fundamental, representa a base para a educação científica e entendimento de mundo, com intenção, não apenas de garantir que a aprendizagem tenha significado para o estudante, mas que, além disso, contribua para sua

autonomia intelectual, que implique em ações voltadas para sustentabilidade ancorada na ética, na cidadania e na democracia (BNCC, 2017).

A apresentação dos objetos de conhecimento voltados ao ensino- aprendizagem, durante o ano letivo, não devem ser ministrados somente por meio de aulas expositivas, pois nos parece um caminho mais interessante (ou, ao menos alternativo) a utilização de estratégias lúdicas que utilizam vídeos, softwares para simulação de eventos científicos, atividades extraclasses, projetos que incluam a internet das coisas, por exemplo, na busca por soluções para situações-problemas relacionadas com transporte público, demanda de energia, sustentabilidade, clima, reservas de água e consumo, produção de alimentos, saúde pública e, por fim, alternativas que privilegiem o protagonismo do estudante no ensino-aprendizagem de ciências.

A realização de atividades diferenciadas valoriza a participação ativa dos estudantes no sentido de promover a interação, por meio da linguagem, para a formação de novos conceitos prévios na estrutura cognitiva.

O desenvolvimento da mente e do corpo ocorre de maneira integrada e não dissociada do mundo que rodeia a todos, entendida nesse contexto, a vida recebe influências do meio em que as pessoas vivem, dos alimentos que ingerem e das mudanças sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e ambientais que ocorrem o tempo todo, até porque o ser humano não é estanque, seu movimento está em constante modificação, interação, evolução, integração e adaptação.

O ensino de Ciências, nessa etapa de redescoberta, deve ser o diferencial que irá gerar o desejo de conhecer e, por conseguinte, despertar a sensação de deslumbramento pela descoberta, proporcionará um ensino-aprendizagem que aponte o lado filosófico da ciência, favorecendo o letramento científico numa perspectiva mais ampla, em que o estudante aprimore a capacidade de empregar o conhecimento científico para reconhecer questões, entender e explicar fenômenos científicos, realizar conclusões baseadas na análise do agrupamento de dados coletados na pesquisa.

Nesse sentido, é inerente ao conceito de letramento científico a concepção e diferenciação das características indutoras de que a ciência é uma forma de conhecimento e investigação. Assim, o estudante deve ser capaz de perceber que a ciência e a tecnologia moldam o meio material, cultural e intelectual; e, por fim, sensibilizar como cidadão crítico e preocupado em compreender, analisar tomar decisões sobre as transformações ocorridas.

A formação científica acontece quando a curiosidade, a observação e a experimentação são associadas à visão de mundo, ampliando e aprofundando os conhecimentos prévios.

Os fundamentos pedagógicos da Base nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017, demonstram preocupação com o desenvolvimento global (dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica) e compromisso com a educação integral (independente da duração da jornada escolar), apontando para a construção de processos educativos sintonizados com as necessidades, possibilidades e interesse dos estudantes, sem desconsiderar, contudo, os desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens ao longo da vida.

Na BNCC, objetos de conhecimento estão a serviço das competências (cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais) que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. As competências gerais são a base para as competências das áreas que, por sua vez, ancoram as competências dos componentes curriculares. A Área de Ciências da Natureza é composta pela disciplina de Ciências que se divide em três Unidades Temáticas.

A partir das transformações da matéria/energia, da degradação ambiental e suas implicações para a manutenção da vida, aborda-se a Unidade temática **Matéria e Energia**, uma vez que esses assuntos contribuem para o entendimento da organização humana e suas relações de sustentabilidade com o meio. Essa abordagem permeia o tempo presente e o passado em diferentes contextos, além de considerar as questões éticas, valores socioambientais e ações coletivas coerentes com o bem comum.

Assim, por meio da Unidade Temática **Vida e Evolução** promove-se a ampliação do conhecimento acerca da diversidade da vida nos ambientes naturais ou transformados pelo ser humano, a compreensão da integridade do corpo através do tema alimentação, por exemplo, e como ela favorece ou não a saúde e as doenças, abordando o assunto com interface nos diferentes hábitos alimentares culturais, estabelecendo relações entre os processos vitais da fisiologia humana.

Por fim, por intermédio da Unidade temática **Terra e Universo** é possível explorar aspectos relacionados à manutenção da vida no planeta, processos biogeoquímicos que favorecem a perpetuação das espécies, bem como a explicação de fenômenos relacionados aos astros e à influência das várias definições que ocorreram ao longo da história por diferentes povos e culturas.

O processo de globalização conferiu novas realidades à escola e à educação, na acepção de instituição responsável pelo ensino formal, entendendo-a, não apenas como disseminadora de informações tidas como privilegiadas. Nesse contexto, não pode ser apenas transmissora de conteúdos, teorias ou conceitos científicos, deve potencializar alternativas que privilegiam o

entendimento do eu, do outro e das relações destes com o universo e suas manifestações, para que o estudante tenha condições de, a partir desses pressupostos, entender o mundo natural, propondo ações que conduzam a uma qualidade de vida cada vez melhor. Para Chassot (2003), “propiciar o entendimento ou a leitura dessa linguagem é fazer alfabetização científica”.

A Internet das Coisas²⁷

Para o Ensino de Ciências da Natureza e Tecnologias sugere-se a IoT como uma ferramenta facilitadora de ensino aprendizagem, assim como mapas conceituais, as atividades lúdicas, os simuladores de ensino-aprendizagem e os kits de ensino de Ciências da Natureza.

No que se refere à evolução da Internet, conhecida como **IoT** (Internet of Things), também chamada de Internet dos objetos, é uma nova referência na história, levando em consideração o impacto que já teve na educação, proporcionando a pesquisa e a divulgação de seus resultados, contribuindo para a simulação de fenômenos e análise, enquanto divulgação do que é ciências, de acordo com sua epistemologia, critérios de validação, na comunicação, nos negócios, no governo e na humanidade. E, assim, entende-se que um dos principais pontos da Internet of Things (IoT) é a ampla abertura para o uso do conceito/aplicações, quando possível.

Para reforçar esse objetivo, a maior parte dos dispositivos (objetos) podem ser controlados a partir de um único smartphone ou tablete, desde que esteja, é claro, conectado em uma rede Wi-Fi ou 3G/4G. Alguns equipamentos permitem também conexão Bluetooth ou NFC. A sigla NFC significa Near Field Communication, por meio dela é possível interagir com outros equipamentos, simplesmente aproximando o celular, sem a necessidade de fios.

A Internet das Coisas é uma extensão da Internet atual, que de certa forma faz com que objetos utilizados, diariamente, tenham capacidade computacional e de comunicação, para se conectarem à Internet. Por meio de conexão com a rede mundial de computadores, será possível, em primeiro plano, controlar remotamente os objetos e, em segundo plano, permitir que os próprios objetos sejam acessados como possíveis provedores de serviços. Os objetos comuns, isto é, do cotidiano, com novas habilidades, criam um diferencial de inúmeras oportunidades no âmbito acadêmico, no industrial, no comércio, na saúde e educação, porém, estas possibilidades apresentam riscos e acarretam amplos desafios técnicos e sociais para gerenciamento de uma política global de implementação da IoT. Os objetos possuem

²⁷Síntese do texto disponível em:

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

capacidade de comunicação e processamento de dados aliados a sensores, capazes de transformar a utilidade destes objetos, ou seja, são os objetos inteligentes.

Atualmente, não só computadores estão conectados à grande rede, há também uma significativa quantidade de equipamentos, como TVs, Laptops, automóveis, smartphones, consoles de jogos, webcams e uma ampla lista de objetos que passam a fazer parte da mesma.

O cenário é recente, a pluralidade aumenta e previsões indicam que mais de 40 bilhões de dispositivos estarão conectados até 2020 (Forbes 2014). Usando a tecnologia e os recursos funcionais desses objetos, será possível detectar seu contexto e analisar, controlá-lo, tornar possível a troca de informações uns com os outros, acessar serviços da Internet e criar a interação com pessoas. Simultaneamente, uma diversidade de novas interações e possibilidades de aplicações surgem cidades inteligentes (Smart Cities), saúde (Healthcare), casas inteligentes (Smart Home) e consideráveis desafios emergem (regulamentações, segurança, padronizações).

Os objetos, quando estabelecem comunicação com outros dispositivos, caracterizam o **conceito** de estarem em rede, assim sendo, considere que a IoT representa a próxima evolução da Internet, realizando um salto fantástico na capacidade de coletar, analisar e distribuir dados que podem transformar em informações, conhecimento e, nesse sentido, a escola pode realizar pesquisas a respeito do funcionamento da IoT, a respeito do funcionamento da internet das coisas em questões que envolvam a interação com energia e suas transformações, como as ondas de infravermelho são utilizadas para controle de equipamentos eletrônicos, a logística, envolvendo toda a distribuição da produção na agropecuária e outros, armazenamento, e como a IoT possibilita ações de sustentabilidade. Sugere-se que o PPP da Escola contemple Projetos que incentivam os estudantes conhecer a IoT e, posteriormente desenvolvam modelos de IoT para o dia a dia em residências, indústrias de modo geral, setor agropecuário, escola e aplicação de controle de ensino-aprendizagem.

Os Projetos possibilitam a interação, o diálogo, a vanguarda, e, além disso, deve focar na ampliação de mundo mediante ensino de Ciências e sustentabilidade, por fim, refletir com os estudantes a respeito da distribuição dos recursos do mundo para aqueles que mais precisam deles e ajudar a entender o planeta para poder ser mais proativo e menos reativo.

A proposta do documento é que a escola organize grupos de estudos para ler documentos relacionados com a IoT e faça dela um instrumento com potencial facilitador de ensino-aprendizagem, motivação para ensino de Ciências, no qual a escola possa inovar as práticas de ensino, aliando com as que já utiliza.

As redes IoT, em cenários educacionais, proporcionam vantagens importantes para um desempenho aprimorado do ensino-aprendizagem aplicado nas escolas e universidades ao redor do mundo.

Assim, em primeiro lugar, redes IoT permitem que objetos (Things) ou pessoas sejam rastreadas e localizadas em suas respectivas instituições, reduzindo demanda e tempo de atividades, como a verificação da frequência escolar do estudante, a conexão entre atividades pedagógicas desenvolvidas por professores, o rastreamento de objetos como data show, notebook, laptops, livros ou objetos do patrimônio institucional.

Em segundo lugar, abordando os aspectos cognitivos, é possível, com a utilização de dispositivos da neurociência, identificar cuidadosamente os aspectos afetivos do estudante, auxiliando o professor a propor intervenções pedagógicas e/ou conteúdo para um indivíduo ou para a sala como um todo.

Desse modo, é possível tornar eficiente e eficaz o monitoramento e motivação para o engajamento dos estudantes em uma dada tarefa/disciplina, permitindo que metodologias diferenciadas de ensino e aprendizado sejam aplicadas de acordo com as características destes estudantes. Por último, como ações de longo prazo, o uso de sistemas embarcados conectados na Internet propicia uma imersão sem precedentes, tornando o ambiente mais interativo e adequado às necessidades modernas de aprendizado.

Aqui se apresenta, como sugestão, uma visão geral da tecnologia IoT e seus benefícios para a área de educação. Fica, como apontamento, que o principal objetivo é descrever a tecnologia e seu estado da arte, identificando quais componentes e serviços são adequados para prover um aprendizado mais efetivo.

Execução de Projetos

Uma aula com o tema referente a características da fotossíntese poderia ser dada, apresentando, além do conhecimento teórico, análise de dados reais adquiridos por sensores espalhados em uma determinada área da escola, horto florestal, mata no entorno da escola, floresta e/ou entorno da comunidade escolar. Assim, dados empíricos reforçariam os conceitos dados em sala de aula, além de possibilitar outras atividades pedagógicas como a interação entre os estudantes, a pesquisa, a facilitação do ensino aprendizagem.

Eficiência Operacional

Nesse sentido, a IoT pode ser utilizada para conservação de energia no âmbito escolar, transporte, ambiente, segurança, conservação de alimento, distribuição de alimentos, controle de frequência escolar, etc., reduzindo custos. Por exemplo, sensores, etiquetas RFID, câmeras e dispositivos conectados podem monitorar e vigiar o ambiente inteiro, notificando instantaneamente a gestão escolar, uma central de polícia ou ao departamento de segurança.

Estudantes especiais

Com relação à inclusão, a IoT pode auxiliar deficientes físicos. Por exemplo, sensores podem detectar usuários com algum tipo de deficiência e personalizar o objeto de conhecimento, as ações pedagógicas, como o tamanho de fontes luminosas, volume de som, chamar o professor para auxiliá-lo, localização de deficientes físicos, entre outros. O desenvolvimento e a evolução de sistemas educacionais que utilizem a tecnologia IoT favorecerá o sistema tradicional de ensino, além de permitir que novas estratégias pedagógicas possam ser otimizadas em um ambiente de sala de aula. Dentre os inúmeros benefícios desta aplicação, destacam-se:

1. Os estudantes aprenderão mais rápido;
2. O processo educacional tornar-se-á mais personalizado;
3. Sistemas educacionais com IoT propiciarão um forte incentivo à colaboração;
4. Redes IoT permitem que os dispositivos sejam controlados eficazmente;
5. Várias tarefas podem ser automatizadas, como frequência de alunos, avaliações, etc.

Professores terão ferramentas adequadas para realizar suas aulas de forma eficiente.

2.2.3. Competências Específicas²⁸ de Ciências da Natureza para o Ensino

Fundamental

1. Compreender as ciências como empreendimento humano, reconhecendo que o conhecimento científico é provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas e socioambientais e do mundo do trabalho.

²⁸ Segundo a BNCC homologada em 20 de dezembro de 2017.

3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, tecnológico e social, como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas e buscar respostas.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e da tecnologia e propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

2.2.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento²⁹

6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
MATÉRIA E ENERGIA	(EF06CI01) Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.). (EF06CI02) Identificar evidências de transformações químicas a partir do resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que	Misturas homogêneas e heterogêneas. Separação de materiais.

²⁹ Proposta da Base nacional homologada em dezembro de 2017 com inserções de habilidades pela equipe redatora de Mato Grosso.

	<p>foram misturados (mistura de ingredientes para fazer um bolo, mistura de vinagre com bicarbonato de sódio etc.).</p> <p>(EF06CI03) Selecionar métodos mais adequados para a separação de diferentes sistemas heterogêneos a partir da identificação de processos de separação de materiais (como a produção de sal de cozinha, a destilação de petróleo, entre outros).</p> <p>(EF06CI04) Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais.</p> <p>(EF06CI04.1MT) Conhecer as atividades industriais e agroindustriais realizadas em Mato Grosso, sobretudo as alimentícias e as de produção de bebidas e qual o tratamento dispensado aos resíduos produzidos.</p> <p>(EF06CI04.2MT) Discutir o tratamento dispensado a produção de açúcar e etanol, considerando o processo de plantio da cana, processamento industrial, rejeitos de resíduos e impactos na natureza.</p>	<p>Materiais sintéticos.</p> <p>Transformações químicas.</p>
<p>VIDA E EVOLUÇÃO</p>	<p>(EF06CI05.1MT) Explicar a organização morfofisiológica básica das células e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos.</p> <p>(EF06CI06) Concluir, com base na análise de ilustrações e/ou modelos (físicos ou digitais), que os organismos são um complexo arranjo de sistemas com diferentes níveis de organização.</p> <p>(EF06CI07) Justificar o papel do sistema nervoso na coordenação das ações motoras e sensoriais do corpo, com base na análise de suas estruturas básicas e respectivas funções.</p> <p>(EF06CI08) Explicar a importância da visão (captação e interpretação das imagens) na interação do organismo com o meio e, com base no funcionamento do olho humano, selecionar lentes adequadas para a correção de diferentes defeitos da visão.</p> <p>(EF06CI09) Deduzir que a estrutura, a sustentação e a movimentação dos animais resultam da interação entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso.</p> <p>(EF06CI10) Explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas.</p> <p>(EF06CI10.1MT) Explicar o comportamento da luz nas substâncias transparentes, e como a luz pode provocar queimaduras a partir de garrafas de vidro transparentes deixadas em regiões de campo aberto.</p>	<p>Célula como unidade da vida.</p> <p>Interação entre os sistemas locomotor e nervoso.</p> <p>Lentes corretivas.</p>
<p>TERRA E UNIVERSO</p>	<p>(EF06CI11) Identificar as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) e suas principais características.</p> <p>(EF06CI12) Identificar diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis a rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos.</p> <p>(EF06CI13) Selecionar argumentos e evidências que demonstrem a esfericidade da Terra.</p> <p>(EF06CI14) Inferir que as mudanças na sombra de uma vara (gnômon) ao longo do dia em diferentes períodos do ano são uma evidência dos movimentos relativos entre a Terra e o Sol, que podem ser explicados por meio dos movimentos de rotação e translação da Terra e da inclinação de seu eixo de rotação em relação ao plano de sua órbita em torno do Sol.</p> <p>(EF06CI14.1MT) Explorar o tamanho da sombra projetada por objetos lineares e não lineares em diferentes horários, considerando variadas as distâncias do objeto até a fonte luminosa.</p> <p>(EF06CI14.2MT) Conhecer o movimento de precessão da terra em relação a sua inclinação, de acordo com plano orbital no sistema solar.</p>	<p>Forma, estrutura e movimentos da Terra.</p>

7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DO CONHECIMENTO
<p>MATÉRIA E ENERGIA</p>	<p>(EF07CI01) Discutir a aplicação, ao longo da história, das máquinas simples e propor soluções e invenções para a realização de tarefas mecânicas cotidianas.</p> <p>(EF07CI02) Diferenciar temperatura, calor e sensação térmica nas diferentes situações de equilíbrio termodinâmico cotidianas.</p> <p>(EF07CI03) Utilizar o conhecimento das formas de propagação do calor para justificar a utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana, explicar o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, coletor solar etc.) e/ou construir soluções tecnológicas a partir desse conhecimento.</p> <p>(EF07CI03.1MT) Entender como a propagação do calor (infravermelho), pode contribuir no dia a dia no acionamento dos aparelhos eletrônicos.</p> <p>(EF07CI04.1MT) Avaliar o papel do equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra, para o funcionamento de máquinas térmicas, desmatamento, corte raso e em outras situações cotidianas.</p> <p>(EF07CI04.1MT) Estabelecer comparações entre o equilíbrio termodinâmico em Mato Grosso, ao longo dos anos, relacionando-o ao desmatamento, corte raso e outros.</p> <p>(EF07CI05) Discutir o uso de diferentes tipos de combustível e máquinas térmicas ao longo do tempo, para avaliar avanços, questões econômicas e problemas socioambientais causados pela produção e uso desses materiais e máquinas.</p> <p>(EF07CI06) Discutir e avaliar mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização).</p> <p>(EF07CI06.1MT) Perceber as mudanças econômicas, culturais e sociais que ocorreram no estado de Mato Grosso em decorrência do processo de ocupação/colonização.</p> <p>(EF07CI06.2MT) Comparar as relações estabelecidas no mundo do trabalho estabelecendo diferenças entre aquelas da agricultura de subsistência às da monocultura em larga escala.</p> <p>(EF07CI06.3MT) Perceber como ocorre nas máquinas térmicas a transformação de energia em calor, resultando em trabalho, na produção de energias diversas.</p>	<p>Máquinas simples.</p> <p>Formas de propagação do calor.</p> <p>Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra.</p> <p>História dos combustíveis e das máquinas térmicas.</p>
<p>VIDA E EVOLUÇÃO</p>	<p>(EF07CI07.1MT) Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas, enfatizando os biomas mato-grossenses.</p> <p>(EF07CI08) Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc.</p> <p>(EF07CI08.1MT) Perceber as alterações da biodiversidade mato-grossense elencando as espécies, animais e vegetais, ameaçadas de extinção em decorrência das ações antrópicas e ocupação do solo.</p> <p>(EF07CI09.1MT) Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como</p>	<p>Diversidade de ecossistemas</p> <p>Fenômenos naturais e impactos ambientais</p> <p>Programas e indicadores de saúde pública</p>

	<p>taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde, sobretudo locais.</p> <p>(EF07CI09.1MT) Interpretar, com base em dados estatísticos os indicadores e as condições de saúde das comunidades do campo, como os ribeirinhos, comunidades tradicionais, assentados, quilombolas e indígenas, etc.</p> <p>(EF07CI10) Argumentar sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças.</p> <p>(EF07CI10.1MT) Discutir a respeito da equidade na distribuição de vacinas entre os municípios no estado e nas diversas regiões do país.</p> <p>(EF07CI11) Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida.</p> <p>(EF07CI11.1MT) Relacionar as contribuições da internet das coisas com a vida em sociedade, as demandas de energia, controle e logística na produção agrícola (cana-de-açúcar, soja, milho, girassol, algodão, dentre outras) e desenvolvimento de cultivares.</p>	
TERRA E UNIVERSO	<p>(EF07CI12) Demonstrar que o ar é uma mistura de gases, identificando sua composição, e discutir fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição.</p> <p>(EF07CI13) Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro.</p> <p>(EF07CI13.1MT) Discutir como ocorre o efeito estufa e as variações de temperatura em sua região, realizando diferentes registros ao longo do dia, bem como a sensação térmica associada.</p> <p>(EF07CI14) Justificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera, e discutir propostas individuais e coletivas para sua preservação.</p> <p>(EF07CI15) Interpretar fenômenos naturais (como vulcões, terremotos e tsunamis) e justificar a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil, com base no modelo das placas tectônicas.</p> <p>(EF07CI16) Justificar o formato das costas brasileira e africana, com base na teoria da deriva dos continentes.</p>	<p>Composição do ar</p> <p>Efeito estufa</p> <p>Camada de ozônio</p> <p>Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis)</p> <p>Placas tectônicas e deriva continental</p>

8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DO CONHECIMENTO
MATÉRIA E ENERGIA	<p>(EF08CI01.1MT) Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades, sobretudo as locais.</p> <p>(EF08CI01.1MT) Debater as fontes de energias sustentáveis no estado de Mato Grosso, como são exploradas e os impactos produzidos.</p> <p>(EF08CI02) Construir circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los a circuitos elétricos residenciais.</p>	<p>Fontes e tipos de energia</p> <p>Transformação de energia</p> <p>Cálculo de consumo de energia elétrica</p>

	<p>(EF08CI03) Classificar equipamentos elétricos residenciais (chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira etc.) de acordo com o tipo de transformação de energia (da energia elétrica para a térmica, luminosa, sonora e mecânica, por exemplo).</p> <p>(EF08CI03.1MT) Entender como as lâmpadas transformam energia elétrica em energia luminosa e o que é possível fazer para reduzir o consumo.</p> <p>(EF08CI04) Calcular o consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal.</p> <p>(EF08CI05) Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável.</p> <p>(EF08CI06) Discutir e avaliar usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola.</p> <p>(EF08CI06.1MT) Compreender os motivos sociopolíticos para a construção de hidrelétricas e termelétricas, em sua região, e as implicações ambientais, sociais, econômicas e culturais decorrentes do processo de implantação e funcionamento desses empreendimentos.</p> <p>(EF08CI06.2MT) Analisar em que períodos do ano, há maior demanda de consumo de energia na região onde mora e que ações sustentáveis podem ser implementadas para reduzir a demanda.</p>	<p>Circuitos elétricos</p> <p>Uso consciente de energia elétrica</p>
<p>VIDA E EVOLUÇÃO</p>	<p>(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.</p> <p>(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.</p> <p>(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).³⁰</p> <p>(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.</p> <p>(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).</p>	<p>Mecanismos reprodutivos</p> <p>Sexualidade</p>
<p>TERRA E UNIVERSO</p>	<p>(EF08CI12) Justificar, por meio da construção de modelos e da observação da Lua no céu, a ocorrência das fases da Lua e dos eclipses, com base nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua.</p> <p>(EF08CI13) Representar os movimentos de rotação e translação da Terra e analisar o papel da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à sua órbita na ocorrência das estações do ano, com a utilização de modelos tridimensionais.</p> <p>(EF08CI14) Relacionar climas regionais aos padrões de circulação atmosférica e oceânica e ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra.</p>	<p>Sistema Sol, Terra e Lua</p> <p>Clima</p>

³⁰ O termo Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) pode ser utilizado no lugar de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

	<p>(EF08CI15) Identificar as principais variáveis envolvidas na previsão do tempo e simular situações nas quais elas possam ser medidas.</p> <p>(EF08CI16) Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana.</p>	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DO CONHECIMENTO
MATÉRIA E ENERGIA	<p>(EF09CI01) Investigar as mudanças de estado físico da matéria e explicar essas transformações com base no modelo de constituição submicroscópica.</p> <p>(EF09CI02) Comparar quantidades de reagentes e produtos envolvidos em transformações químicas, estabelecendo a proporção entre as suas massas.</p> <p>(EF09CI03) Identificar modelos que descrevem a estrutura da matéria (constituição do átomo e composição de moléculas simples) e reconhecer sua evolução histórica.</p> <p>(EF09CI04) Planejar e executar experimentos que evidenciem que todas as cores de luz podem ser formadas pela composição das três cores primárias da luz e que a cor de um objeto está relacionada também à cor da luz que o ilumina.</p> <p>(EF09CI05) Investigar os principais mecanismos envolvidos na transmissão e recepção de imagem e som que revolucionaram os sistemas de comunicação humana.</p> <p>(EF09CI05.1MT) Entender como se forma o arco íris por meio do fenômeno da refração, diferenciando a refração da interferência, em diferentes materiais.</p> <p>(EF09CI05.2MT) Realizar demonstrações que possibilitem a compreensão do fenômeno da reflexão interna da luz, que ocorre na fibra óptica e sua importância para os meios de comunicação.</p> <p>(EF09CI05.3MT) Realizar demonstrações utilizando molas para conhecer a propagação de ondas transversais e longitudinais, bem como o tamanho do comprimento de onda a sua frequência.</p> <p>(EF09CI06) Classificar as radiações eletromagnéticas por suas frequências, fontes e aplicações, discutindo e avaliando as implicações de seu uso em controle remoto, telefone celular, raios-X, forno de micro-ondas, fotocélulas etc.</p> <p>(EF09CI07) Discutir o papel do avanço tecnológico na aplicação das radiações na medicina diagnóstica (raios-X, ultrassom, ressonância nuclear magnética) e no tratamento de doenças (radioterapia, cirurgia ótica a laser, infravermelho, ultravioleta etc.).</p> <p>(EF09CI07.1MT) Conhecer as possibilidades de utilização de ondas eletromagnéticas na saúde, indústria, medicina, produção de alimentos e nos meios de comunicação.</p>	<p>Aspectos quantitativos das transformações químicas</p> <p>Estrutura da matéria</p> <p>Radiações e suas aplicações na saúde</p>
VIDA E EVOLUÇÃO	<p>(EF09CI08.1MT) Associar os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes e com o patrimônio genético mato-grossense.</p> <p>(EF09CI09) Discutir as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação), considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos.</p> <p>(EF09CI10) Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e</p>	<p>Hereditariedade</p> <p>Ideias</p> <p>Evolucionistas</p> <p>Preservação da biodiversidade</p>

	<p>diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica.</p> <p>(EF09CI11) Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo.</p> <p>(EF09CI12) Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionados.</p> <p>(EF09CI12.1MT) Conhecer e localizar geograficamente as unidades de conservação do estado de Mato Grosso e inferir acerca da importância das leis ambientais e sua fiscalização adequada para a manutenção da biodiversidade dos parques estaduais.</p> <p>(EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.</p>	
TERRA E UNIVERSO	<p>(EF09CI14) Descrever a composição e a estrutura do Sistema Solar (Sol, planetas rochosos, planetas gigantes gasosos e corpos menores), assim como a localização do Sistema Solar na nossa Galáxia (a Via Láctea) e dela no Universo (apenas uma galáxia dentre bilhões).</p> <p>(EF09CI15) Relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar às necessidades de distintas culturas (agricultura, caça, mito, orientação espacial e temporal etc.).</p> <p>(EF09CI16) Selecionar argumentos sobre a viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra, com base nas condições necessárias à vida, nas características dos planetas e nas distâncias e nos tempos envolvidos em viagens interplanetárias e interestelares.</p> <p>(EF09CI17) Analisar o ciclo evolutivo do Sol (nascimento, vida e morte) baseado no conhecimento das etapas de evolução de estrelas de diferentes dimensões e os efeitos desse processo no nosso planeta.</p>	<p>Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo</p> <p>Astronomia e cultura</p> <p>Vida humana fora da Terra</p> <p>Ordem de grandeza astronômica</p> <p>Evolução estelar</p>

2.2.5. Principais Alternativas Metodológicas

A metodologia tradicional, conteudista, pautada em aulas expositivas, centrada na lousa, no professor e no livro didático, que incentiva a memorização e privilegia experimentações apenas em laboratórios predominou no século 19. Ainda é bastante utilizada, porém, para muitos não é considerada a melhor metodologia para o ensino de ciências.

Para contrapor a metodologia tradicional, por volta da década de 1950, surgiu a metodologia tecnicista que via na reprodução do método científico uma alternativa mais interessante para o ensino de ciências.

Mesclando as concepções anteriores, nos anos 1970, surge a metodologia investigativa, entendendo que o estudante deve ser o centro no processo de ensino e aprendizagem. O foco dessa metodologia está na resolução de problemas a partir da observação e levantamento de hipóteses, por meio da pesquisa em diversas fontes, e registros das etapas do processo.

Seja uma ou outra metodologia eleita pelo professor como a mais adequada, ou a mescla delas, o componente curricular de ciências proporciona ao estudante o conhecimento sobre o

meio em que vive. O conhecimento deve fazer parte de uma aprendizagem agradável, espontânea e prazerosa, deve partir daquilo que ele já sabe, ampliando as possibilidades de conhecimento, pois, assim, a aprendizagem ocorrerá de forma significativa. Cabe ressaltar que se aprende a partir do que já sabe, do que já tem de conhecimento cognitivo armazenado.

Os conceitos que estão na mente e que podem ser processados, os esquemas de assimilação que já se construíram, os construtos pessoais, ou seja, a estrutura cognitiva prévia é o fator isolado que mais influencia a aprendizagem significativa de novos conhecimentos. Por exemplo, para captar o significado do conceito de campo elétrico, o estudante já deve ter conhecimento de campo gravitacional, então, nesse sentido, é necessário que tenha uma ideia prévia do que é um campo de forças no contexto da Física. Para falar, para dar significado ao conceito de partícula elementar (elétrons, prótons, nêutrons, quarks, etc.) não deve ser usado o conceito prévio de partícula como uma bolinha invisível, pois, de alguma forma, o estudante irá fazer uma imagem mental que, futuramente, o professor terá que desconstruir o conhecimento prévio que foi construído errado. Não se podem caracterizar partículas elementares como bolinhas. As bolinhas, nesse caso, funcionam como obstáculo epistemológico.

O professor deve possibilitar, por meio da metodologia, ações para que o estudante se envolva na atuação pedagógica, deixando de ser mero ouvinte, de ser apenas aquele que faz a cópia da lousa, que utiliza apenas o livro didático e a lousa para proporcionar ensino e aprendizagem, o professor deve buscar princípios facilitadores de ensino e aprendizagem significativos. Nesse sentido, deverá possibilitar ao estudante habilidades que auxiliarão para o cotidiano da aquisição de conhecimentos que possam gerar conhecimentos prévios. Apesar da necessidade da construção do conhecimento para um ensino eficiente, a maioria dos professores ainda utiliza única e exclusivamente da forma tradicional de ensinar, sem, contudo, se preocupar com a utilização do método científico.

De acordo com Silva e Neves (2006), apesar de muitos professores acreditarem que as atividades experimentais facilitam a aprendizagem dos alunos, estas são pouco realizadas, e não raro, a justificativa para tal prática é o mito da ausência de laboratório na escola. Os autores supracitados explicam as possíveis justificativas para este fator, quando falam da polêmica do uso de experimentos nas escolas. Para Ataíde (2010), são três os aspectos:

De **natureza filosófica** (a realização de atividades experimentais de forma livre ou sem orientação); **natureza cognitiva** (a adequação ou não das atividades experimentais às habilidades dos estudantes na escola) e **de natureza pedagógica** (o espaço físico como os laboratórios, condições dos materiais como vidrarias, reagentes e preparação de professores) (ATAÍDE, 2010).

A atualização dos conhecimentos resulta na eficácia de seu trabalho pedagógico, assim professores de ciências devem estar em constante leitura e formação, e, sobretudo, que a atividade pedagógica esteja alicerçada na indução da pesquisa e alfabetização científica. Por exemplo, a tecnologia, o problema não é o uso, mas, sim, como ela é utilizada, como pode possibilitar ou assegurar facilitação de aprendizagem significativa, seja na internet das coisas e/ou no acompanhamento de sua evolução no mundo do trabalho, além do estabelecimento da interação entre a escola e a educação informal dos meios de comunicação em massa.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), para a área de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental, aponta para a ampliação progressiva da capacidade de abstração e da autonomia de ação e de pensamento. Sobre o tratamento dispensado aos estudantes, defende que nessa faixa etária “é importante motivá-los com desafios cada vez mais abrangentes, o que permite que os questionamentos apresentados a eles, assim como os que eles próprios formulam, sejam mais complexos e contextualizados”. (BRASIL, 2017, p. 295).

Nesse contexto, vale a pena ressaltar que uma das competências específicas de Ciências para o Ensino Fundamental é a de “agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões.” (BRASIL, 2017, p. 276).

As Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) concebem o estudante como responsável pela sua própria aprendizagem e o professor como mediador, como aquele que orienta e facilita esse processo. Assim, essas metodologias são as compatíveis com as determinações propostas pela BNCC, pois favorecem que o estudante participe da construção de seu conhecimento. A seguir, apontam-se algumas possibilidades de ensino a partir dessa metodologia:

- Discussões – facilitam o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico por intermédio das rodas de discussão em classe, ou propiciadas através de fóruns online.
- Estudo em grupo – a exploração do assunto, além de enriquecer a discussão, permite que as dúvidas sejam tiradas, tornando o aprendizado colaborativo.
- Experiências práticas – aliam teoria e prática.
- Ferramentas online – permitem que através do uso de blogs ou outro meio de comunicação online as discussões da sala de aula se aprofundem e se estendam para espaços diferentes da sala de aula, promovendo, inclusive, a interação de outros membros da família.

- Aprendizagem baseada em projetos ou problemas (ABP) – em inglês, *projectbasedlearning (PBL)* – o aprendizado do estudante acontece por meio de ações colaborativas, quando, juntos, buscam a solução para algum desafio. O professor, sempre ao lado, dando feedback acerca dos erros e acertos.

Entre alguns autores há consonância de que existe uma necessidade de mudança na prática metodológica na escola (SAVIANI, 2012; MORAN, 2015, VYCKERY, 2015). Estudos realizados por Pestana (2003) apontam que há no cotidiano escolas pouco atrativas quanto ao processo de ensino-aprendizagem, são rotineiras, o processo de ensino é baseado apenas na cópia de conteúdo da lousa, realização de exercícios do livro didático, as disciplinas não possuem conexão com a vida do estudante e com demais disciplinas, a interação do estudante com as tecnologias digitais é limitada e não apresenta inovações, por fim, a construção do saber ainda é voltada a um processo de memorização, padronização e é tradicionalista (MORAN, 2015).

Como diferencial facilitador de aprendizagem significativa, é fundamental que o professor possibilite, por meio da metodologia, ações para que o estudante se envolva na ação pedagógica do ensino das ciências, a fim de promover o desenvolvimento de habilidades mais complexas, em que a simples memorização de conceitos não seja a principal forma de desenvolver habilidades cognitivas. Com esse propósito, a metodologia empregada no processo de ensino e aprendizagem deve contribuir, para que o estudante desenvolva habilidades cognitivas de observação, levantamento de dados, interpretação, análise, formulação de problema, levantamento de hipóteses e síntese. Segundo (VIELLA, 2006), dessa forma, será possível perceber nos estudantes desenvolvimento de inter-relações entre os componentes estudados.

Nesse aspecto, a metodologia pode se comparar a uma criança que aprende a andar, isto é, apresenta uma característica de ser ativa o tempo todo, até atingir o resultado esperado. Não importa a quantidade de tentativas que ela cambaleia e cai, salvo ocorra algum impedimento físico para caminhar, ela, com certeza irá conseguir, porque entende que caminhar é uma habilidade que possibilitará o desenvolvimento de novas habilidades e, desse modo, interagir no espaço/tempo. Para ela, não importa se é muito difícil nem que não é boa nisso, isto é, o fracasso não é contemplado, e, assim, deve ser a metodologia proposta na trajetória de ensino-aprendizagem. Utilizar facilitadores de aprendizagem que permeiam motivação intrínseca com a autoconfiança permite que os estudantes se envolvam ativamente como aprendizes em seu espaço/tempo com novas ideias e habilidades. Existe uma relação distinta entre o desenvolvimento da linguagem e da cognição, mas é consenso de que a linguagem e o

pensamento estão estreitamente ligados e, nesse sentido, a IoT possibilita que a linguagem, enquanto interação entre estudantes, se torne uma ferramenta vital para o ensino-aprendizagem de Ciências.

Em geral, as atividades lúdicas ou jogos são aquelas escolhidas e geridas pelos estudantes, e eles controlam o processo e os resultados por meio da interação, destacando a linguagem como um facilitador de ensino-aprendizagem durante a atividade pedagógica.

Ao relacionar a autonomia vivenciada durante atividades lúdicas como essencial, enquanto aprendizagem ativa, é importante que os estudantes sigam suas próprias linhas de indagação de acordo com as regras bem definidas nas atividades que por eles podem ser previamente escolhidas e até produzidas, favorecendo a qualidade da aprendizagem na sala de aula.

É importante proporcionar o estudo e elaboração de novas estratégias de ensino que possibilitem dar uma maior significação ao estudo de conceitos, mostrando os acertos e erros da ciência, e os livros didáticos que são elaborados com contextos históricos que, podem ser utilizados como uma ponte entre ciência e literatura, com potencial indutor para o letramento científico, favorecendo o debate, a interação entre os pares e a argumentação escrita e oral, desde que sejam utilizadas metodologias facilitadoras de aprendizagem significativa.

O estudo por meio de artigos mostra os problemas, dificuldades e dilemas que rodeiam o cientista na formulação de uma teoria, contribuindo com o entendimento da relação entre ciência, tecnologia e sociedade.

Pensar sobre a educação é pensar na ciência, na tecnologia, na saúde e, principalmente, na cultura, de maneira articulada. O uso de tecnologias de mídia social promete apoiar a prática pedagógica no século XXI em muitos aspectos, se for bem planejado e implementado como ferramentas inovadoras para a aprendizagem, ensino e avaliação (MORAN, 1998).

2.2.6. Avaliações para as Aprendizagens

Avaliar não é tarefa fácil, sobretudo quando é entendida para além da atribuição de notas. Segundo Luckesi (1986), “a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”.

Nesse sentido, o pensar e o fazer avaliativo são uma prática pedagógica que permite verificar qualitativamente e quantitativamente até que ponto se dá o grau de efetivação dos objetivos de aprendizagem através da comparação das metas com os resultados, possibilita diagnosticar as falhas e incorreções no processo de ensino e aprendizagem, além de facilitar a

distribuição dos resultados escolares dos estudantes de acordo com uma escala previamente definida.

Quando a avaliação é realizada de maneira processual, considerando aspectos da avaliação formativa, há a possibilidade de a prática docente ajustar-se às necessidades discentes. Nessa modalidade avaliativa, o *feedback* é contínuo, pois acontece durante o processo de ensino e aprendizagem, caracterizando-se por possibilitar a proximidade, o conhecimento mútuo e o diálogo entre o professor e o estudante.

Para além disso, os resultados da avaliação formativa servirão de base para identificar como o processo de formação tem acontecido. As informações que essa avaliação revela, permitem o planejamento, o ajuste, o redirecionamento das práticas pedagógicas, no intuito de aprimorar futuras intervenções. Ou seja, seus resultados servem para apoiar, compreender, reforçar, facilitar, harmonizar as competências e aprendizagens, principalmente, daqueles que estão à frente do processo.

De posse dos resultados obtidos no decurso do processo, juntos, professor e estudantes, podem refletir acerca das práxis, tecer comparações com os objetivos propostos e constatar progressos e dificuldades, a fim de reorientar o trabalho para as correções que se mostrarem necessárias. Serve também para verificar até que ponto a ação pedagógica implementada durante o processo ensino-aprendizagem corresponde à realidade do estudante e como a mesma consegue ser facilitadora desse processo.

Assim, a avaliação além de possibilitar um diagnóstico para o professor, pode ser ao estudante um indicativo que favoreça uma atitude de responsabilidade em relação aos estudos, pois a correção dos erros amplia, aprimora e aprofunda conhecimentos, ao passo que desenvolve habilidades, desde que o professor esteja atento e comprometido em trabalhar a questão do erro como um instrumento facilitador de ensino-aprendizagem, sendo assim, se faz necessário aplicar uma metodologia que facilite a aprendizagem de modo significativo.

Diante do exposto, avaliar é um processo que transcende aplicação de provas, atribuição de notas e classificação dos estudantes. Deveria ser entendida como uma atividade complexa cuja finalidade é a de assegurar as condições didáticas para a efetivação da aprendizagem, considerando toda as possibilidades. Ou seja, que as informações quantitativas, fornecidas pela avaliação formal, não se percam em sua subjetividade, mas sejam premissas para mediações qualitativas que auxiliam a consolidação da aprendizagem.

A avaliação não se configura apenas como um instrumento de aprovação ou reprovação dos estudantes, mas, sim, um instrumento de diagnóstico de uma situação, haja vista que desencadeia encaminhamentos adequados para prática de ensino- aprendizagem.

Alguns instrumentos avaliativos podem ser elencados, cada um deles apresenta maior ou menor eficácia a depender do que se objetiva com a avaliação, tais como provas escritas (objetivas ou subjetivas), exercícios, relatórios, realização de tarefas, respostas orais, atividades que envolvam a conversação entre os estudantes, as rodas de conversa, os games, as atividades lúdicas, os simuladores com posterior análise de resultados e devolutivas da análise.

A utilização de instrumentos avaliativos variados, à medida que o trabalho vai sendo conduzido, sucedido de análises criteriosas dos resultados, ajuda a evidenciar a concretização dos objetivos propostos.

2.2.7. Algumas Considerações

A elaboração de uma proposta curricular constitui tarefa complexa, sobretudo, quando pensada para realidades tão distintas, como as que se tem no estado de Mato Grosso. Além das dimensões geográficas de grande abrangência, consideram-se, também, as peculiaridades das redes (municipal e estadual) e sistemas (público e privado) de Ensino.

Pensar no Ensino de Ciências voltado às exigências da sociedade contemporânea, considerando as multiplicidades culturais, linguísticas, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas e em como esses aspectos influenciam as relações humanas, torna essa tarefa ainda mais complexa.

A BNCC (2017) orienta que o trabalho na área de Ciências da Natureza mobilize saberes, ampliando a curiosidade natural que as crianças e adolescentes trazem de suas vivências e que, ao passarem pelo Ensino Fundamental, esses saberes sejam ampliados à luz dos conhecimentos científicos e tecnológicos, sempre ancorados nos princípios da ética, da democracia, da cidadania e da sustentabilidade.

Apresenta os Objetos de Conhecimento, desmistificando uma antiga prática de que a química e a física sejam apresentadas ao estudante a partir do nono ano do Ensino Fundamental. Essa desconstrução passa também por outros conteúdos que, por décadas, eram consolidados para esse ou aquele ano; percebe-se que estão distribuídos ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental, em três Unidades Temáticas.

Essas três unidades temáticas devem ser consideradas sob a perspectiva da continuidade das aprendizagens e da integração com seus objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. Portanto, é fundamental que elas não se desenvolvam isoladamente. Essa integração se evidencia quando temas importantes como a sustentabilidade socioambiental, o ambiente, a saúde e a tecnologia são desenvolvidos nas três unidades temáticas. Por exemplo, para que o estudante compreenda saúde de forma abrangente, e não relacionada apenas ao seu próprio corpo, é necessário que ele seja estimulado a pensar em saneamento básico, geração de energia, impactos

ambientais, além da ideia de que medicamentos são substâncias sintéticas que atuam no funcionamento do organismo. (BNCC, 2017, p.325).

Isso muda, de certa forma, toda uma estrutura consolidada por décadas, em relação ao tratamento dispensado aos objetos de conhecimento que eram “ensinados” em Ciências. Desse modo, é imprescindível que o professor desse elemento curricular se aproprie dessa vertente, a fim de proporcionar ao estudante possibilidades de múltiplas aprendizagens. Ao desencadear o processo de ensino, deve primar por metodologias tais que fomentem e facilitem o desenvolvimento das habilidades e, para isso, deve eleger os objetos de conhecimento que melhor atendam a essa demanda, planejar suas aulas de maneira coerente, sempre registradas no documento macro da Unidade Escolar (Projeto Político Pedagógico).

As unidades temáticas estão estruturadas em um conjunto de habilidades cuja complexidade cresce progressivamente ao longo dos anos. Essas habilidades mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência. (BNCC, 2017, p.326).

Assim, o ensino de Ciências deve ser baseado na construção de processos educativos sintonizados com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, somados aos desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servirem dessas aprendizagens ao longo da vida, uma vez que o desenvolvimento das competências, elencadas na Base Nacional Comum Curricular, visa à formação integral e a uma sociedade mais justa, solidária, democrática, inclusiva, preocupada com a qualidade de vida e o bem estar comum.

Referências

ATAIDE, M. C. E. S. **Experimentos que geram rejeitos químicos com metais pesados em escolas da educação básica**. 2010. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática do Centro de Ciências Exatas e da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BRASIL. Decreto Nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Promulga a lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

_____. Decreto Nº 64.058, de 3 de fevereiro 1969. Institui a Feira Nacional de Ciências e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-64058-3-fevereiro-1969-405579-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

_____. **Constituição Federal** de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar**. Versão homologada. Brasília: MEC, 2017.

CEOLIN, I.; CHASSOT, A. I.; NOGARO, A. **Ampliando a alfabetização científica por meio do diálogo entre saberes acadêmicos, escolares e primevos**. Revista Fórum identidades. Itabaina: GEPIADDE, ano 9 vol 18, maio-agosto, 2015.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.22, pp.89-100. ISSN 1413-2478.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100009>. Acesso em: 18 de maio 2018.

CHASSOT, A. I. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 6. Ed. Unijuí: Editora Unijuí, 2014. 368 p.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. São Paulo Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-8392000001001&lng=ptm>= isso. Acesso em: 12 de abril 2018.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Revista da Ande, São Paulo, n.10, p.47-51, 1986.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Área de Ciências da Natureza e Matemática: Educação Básica**. Secretaria de Educação de Estado de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

MORAN, José M. **Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado de comunicação pessoal, social e tecnológica**. São Paulo: Paulinas, 1998.

_____. **Ensino híbrido na visão de José Manuel Moran**. 2015. Disponível em: <<http://www.simpohipertexto.com.br/2015/06/26/ensino-hibrido-na-visao-de-jose-manuel-moran/>>. Acesso em: 12 de abril 2018.

NASCIMENTO, F.; *et al.* O ensino de ciências no Brasil: história, formação de Professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 225-249, set. 2010.

PAVÃO, C. A. Ensinar Ciência Fazendo Ciências. In: Pavão C. A.; Freitas D. (Org.). **Quanta Ciência há no Ensino de Ciências**. São Carlos: EduFSCar, 2008.

PESTANA, André. Gestão e Educação: uma empresa chamada escola. Petrópolis: Catedral das Letras, 2003. 96p

ROSA, M. C. **Relatório final – Estudo em campo: Recurso Alternativo para conteúdo botânico no Ensino Fundamental**. 2010. Disponível em http://www.iap.pr.gov.br/arquivos/File/Pesquisa%20em%20UCs/resultados%20de%20pesquisa/Marina_Comerlatto_da_Rosa.pdf. Acesso em: 06 jun. 2015. SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, M.G.L.; NEVES, L. S. **Instrumentação para o ensino de química I**. Natal: EDUFRN, 2006.

VIELLA, M. A. L. **Das intenções aos objetivos educacionais**. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas: Papirus, p. 113-123, 2006.

VICKERY, Anitra. et al. **Aprendizagem Ativa: nos anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: Penso, 2016. 252 p.

**Ministério da Educação
Conselho Nacional de Secretários de Educação
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso**

ÁREA DE MATEMÁTICA

ENSINO FUNDAMENTAL

ANOS FINAIS

**CUIABÁ/MT
2018**

3. ÁREA DE MATEMÁTICA

A Matemática deve ser entendida como uma construção social proveniente da história da humanidade que estabelece inúmeras relações com outras áreas de conhecimento e tem papel importante na resolução de problemas, não se estreitando somente em aplicações de fórmulas e técnicas, mas também na melhoria dos hábitos de linguagem e pensamento que proporcionam a ampliação do entendimento, interpretação e avaliação daquilo que nos rodeia.

Sendo assim, a Educação Matemática no Ensino Fundamental deve contribuir na formação integral dos estudantes, tornando-os cidadãos críticos e protagonistas da sua própria aprendizagem, capazes de compreender e transformar a sua realidade, a partir da interação com o outro e com o meio sociocultural.

Nessa perspectiva, a educação matemática deverá possibilitar aos estudantes (crianças, adolescentes, jovens e adultos) o desenvolvimento de competências que os permitam aprender a aprender, saber lidar com informações disponíveis nos diversos ambientes, respeitando as diferenças e as diversidades, atuando com responsabilidade nos mais diferentes contextos.

Neste documento, não será abordada a dimensão histórica da matemática, entretanto, sempre que o professor julgar necessário, poderá recorrer a outros documentos, inclusive ao documento Orientações Curriculares de Mato Grosso, Área de Ciências da Natureza e Matemática, ano 2010, nas páginas 119 a 127.

Para a elaboração deste documento, foram levados em consideração questionamentos que foram respondidos ao longo do texto, na perspectiva de auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular Matemática. Seguem abaixo tais questionamentos:

- Quem é o estudante que vamos receber?
- Como a matemática vai auxiliar o estudante a interpretar e analisar o mundo?
- Quais conhecimentos matemáticos o estudante deverá ter para interpretar e analisar o mundo?
- Como podemos facilitar a obtenção/ampliação de conhecimentos matemáticos pelo estudante?
- Como avaliar avanços e conquistas no processo de ensino-aprendizagem?
- Para conseguirmos tudo que almejamos, precisamos planejar?

**Ministério da Educação
Conselho Nacional de Secretários de Educação
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso**

**COMPONENTE CURRICULAR
MATEMÁTICA
ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS**

**CUIABÁ/MT
2018**

3.1. COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA

3.1.1. Ensino da Matemática para os Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Antes de tratar dos aspectos inerentes à educação matemática nos anos finais do Ensino Fundamental é de grande importância que os professores conheçam o perfil dos estudantes que estão ingressando nessa fase da educação básica, com a finalidade de identificar a diversidade humana, as necessidades especiais, as competências e as fragilidades por eles trazidas e, assim, zelar pela inclusão de todos.

Nesse sentido, informações do perfil de entrada dos estudantes podem ser obtidas por meio de diagnóstico, o que subsidiará o corpo docente também no planejamento de ações para ampliar a Alfabetização Matemática e o Letramento Matemático dos estudantes.

De acordo com o documento da Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF/MEC (BRASIL, 2012), a alfabetização pode ser entendida em dois sentidos principais. Em um, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, para que o estudante se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, nesse caso pode-se dizer que o aprendizado não é suficiente. Nessa perspectiva, o estudante precisa avançar rumo a uma alfabetização, que supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas que interprete os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, dessa forma, a alfabetização tem sentido de letramento, pois envolve as vivências culturais.

Sendo assim, a Alfabetização Matemática deverá ocorrer concomitantemente com o Letramento Matemático, e o professor deverá zelar para que os estudantes desenvolvam ambas as capacidades. Nesse contexto, o estudante deverá aprender a ler e a escrever a linguagem matemática, contudo, entendendo o que se lê e escreve a respeito das primeiras noções de Números, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística, Álgebra e Geometria (Danyluk, 2015).

O Estudante do ensino fundamental também deverá obter/ampliar a capacidade de formular, empregar e interpretar a matemática em vários contextos, incluindo o raciocinar matematicamente e a utilização de conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas com intuito de descrever, explicar e prever fenômenos. Vale ressaltar que o letramento matemático assegura ao estudante reconhecer os conhecimentos matemáticos como fundamentais para compreensão e atuação no mundo (Pisa, 2012).

Além das informações obtidas por meio do diagnóstico, deve-se considerar que, ao

iniciar os anos finais, os estudantes passam pela mudança da unidocência para pluridocência. Desta forma, no 6º ano, o estudante perceberá alterações quanto a quantidade de professores e o tempo de permanência desses em sala de aula, assim como na ampliação do número de disciplinas e, conseqüentemente, diferentes didáticas de ensino, esses aspectos podem se tornar obstáculos no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, para minimizar os possíveis problemas da transição dos estudantes, os professores devem pensar estratégias, que incluam a realidade local e de mundo no intuito de dar significado aos objetos de conhecimento.

Outro fator importante a ser considerado pelos professores é a passagem dos estudantes da fase de criança para a adolescência, e as transformações fisiológicas e psicológicas que tal fase acarreta, logo, a compreensão, atenção, paciência e orientação aos estudantes são necessárias e se tornam mais eficazes quando realizadas por uma rede de atendimento à criança e ao adolescente.

Ainda cabe ressaltar a relação entre a maturidade do estudante e seu meio, pois, segundo Piaget (1960), essa relação define os estágios de desenvolvimento das crianças e implica diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Para o mesmo autor, os estudantes de 6/7 aos 11/12 anos de idade encontram-se no Estágio Operatório Concreto e, por volta dos 12 anos de idade, se inicia o Estágio Operatório Formal, no qual as crianças apresentam as características a seguir:

Estágio Operatório Concreto : São capazes de aceitar o ponto de vista do outro, levando em conta mais de uma perspectiva. Podem representar transformações, assim como situações estáticas. Têm capacidade de classificação, agrupamento, reversibilidade e conseguem realizar atividades concretas, que não exigem abstração. (COUTO, 2016,p.41)

Estágio Operatório Formal: A principal característica desse estágio é a capacidade de raciocinar com hipóteses verbais e não apenas com objetos concretos (Bandeira, 2016, p.28)

No Ensino Fundamental, os estudantes, geralmente, passam do estágio operatório concreto para o estágio das operações formais, o que define a relação entre a maturidade do estudante e seu meio e implica diretamente no processo de ensino-aprendizagem. O professor, ao observar a ampliação das capacidades dos estudantes, poderá encontrar estratégias que facilitarão o desenvolvimento das habilidades, pois o estudante no estágio operatório concreto pensava concretamente sobre cada problema, enquanto no estágio das operações formais levanta hipóteses e estabelece relações entre suas soluções.

As informações obtidas por meio de diagnósticos, assim como as inerentes à idade dos estudantes e dos possíveis impactos causados pela transição da unidocência para a pluridocência, subsidiarão os profissionais da educação a elaborarem o planejamento do

ensino de matemática.

3.1.2. Competências Específicas da Área de Matemática para o Desenvolvimento Integral

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem por objetivo definir previamente o que a sociedade considera necessário que os estudantes aprendam ao longo da educação básica, em cada uma das etapas da escolaridade, em todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais e que influenciam na formação humana.

O Currículo de Referência para o Estado de Mato Grosso, através da articulação das áreas de conhecimento e seus Componentes, deverá buscar o alinhamento com a BNCC e, ao mesmo tempo, atender às especificidades de cada comunidade escolar, seja Indígena, Quilombola, Campo, Urbana, entre outras.

A área de Matemática, no Ensino Fundamental, conforme a BNCC, por meio das Unidades Temáticas, deve orientar e levar o aluno a realizar observações empíricas do mundo e estabelecer relações e representações da matemática, por meio de induções e conjecturas, na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento do conhecimento científico e o pensamento crítico. Para isso, a BNCC (BRASIL, 2018) propõe oito competências específicas de matemática para os estudantes do Ensino Fundamental, descritas a seguir:

- I.** Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
- II.** Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
- III.** Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
- IV.** Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
- V.** Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
- VI.** Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e

linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas e dados).

- VII.** Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
- VIII.** Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles. (BRASIL, 2018, p. 261-265).

Para contemplar as oito competências específicas, a proposta pedagógica de ensino de Matemática deve assegurar a aprendizagem dos objetos de conhecimento e o desenvolvimento das habilidades aos estudantes, abordando temas contemporâneos relativos à vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal, transdisciplinar e integradora, de acordo com dada especificidade.

3.1.3. Organização das Unidades Temáticas, das Habilidades e dos Objetos de Conhecimento para os Anos Finais

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a Matemática está organizada em cinco Unidades Temáticas, denominadas de números, grandezas e medidas, probabilidade e estatística, álgebra e geometria. Essas unidades estão associadas e orientam a formulação de habilidades que serão desenvolvidas pelos estudantes ao longo do Ensino Fundamental, cabe ressaltar que cada uma delas apresenta finalidade específica e receberão diferentes ênfases nos distintos anos da escolarização.

A seguir são descritas as finalidades das Unidades Temáticas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular:

A unidade temática Números tem como finalidade desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades (...). A expectativa é a de que os alunos resolvam problemas com números naturais, inteiros e racionais, envolvendo as operações fundamentais, com seus diferentes significados, e utilizando estratégias diversas, com compreensão dos processos neles envolvidos (BRASIL, 2018, p. 266-267).

A unidade temática Álgebra, por sua vez, tem como finalidade o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento – pensamento algébrico – que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos (...). Nessa fase, os alunos devem compreender os diferentes significados das variáveis numéricas em uma expressão, estabelecer uma generalização de uma propriedade, investigar a regularidade de uma sequência numérica, indicar um valor desconhecido em uma sentença algébrica e estabelecer a variação entre duas grandezas. É necessário, portanto, que os alunos estabeleçam conexões entre variável e função e entre incógnita e equação (BRASIL, 2018, p. 268-

269).

A **Geometria** envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento(...). As ideias matemáticas fundamentais associadas a essa temática são, principalmente, construção, representação e interdependência (...). Nessa etapa, devem ser enfatizadas também as tarefas que analisam e produzem transformações e ampliações/reduções de figuras geométricas planas, identificando seus elementos variantes e invariantes, de modo a desenvolver os conceitos de congruência e semelhança (BRASIL, 2018, p. 269-270).

A **unidade temática Grandezas e medidas**, ao propor o estudo das medidas e das relações entre elas – ou seja, das relações métricas –, favorece a integração da Matemática a outras áreas de conhecimento, como Ciências (densidade, grandezas e escalas do Sistema Solar, energia elétrica etc.) ou Geografia (coordenadas geográficas, densidade demográfica, escalas de mapas e guias etc.). Essa unidade temática contribui ainda para a consolidação e ampliação da noção de número, a aplicação de noções geométricas e a construção do pensamento algébrico (...). A expectativa é a de que os alunos reconheçam comprimento, área, volume e abertura de ângulo como grandezas associadas a figuras geométricas e que consigam resolver problemas envolvendo essas grandezas com o uso de unidades de medida padronizadas mais usuais. Além disso, espera-se que estabeleçam e utilizem relações entre essas grandezas e entre elas e grandezas não geométricas, para estudar grandezas derivadas como densidade, velocidade, energia, potência, entre outras (BRASIL, 2018, p. 271).

A incerteza e o tratamento de dados são estudados **na unidade temática Probabilidade e estatística**. Ela propõe a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia. Assim, todos os cidadãos precisam desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas. Isso inclui raciocinar e utilizar conceitos, representações e índices estatísticos para descrever, explicar e prever fenômenos(...). O estudo deve ser ampliado e aprofundado, por meio de atividades nas quais os alunos façam experimentos aleatórios e simulações para confrontar os resultados obtidos com a probabilidade teórica – probabilidade frequentista. A progressão dos conhecimentos se faz pelo aprimoramento da capacidade de enumeração dos elementos do espaço amostral, que está associada, também, aos problemas de contagem (BRASIL, 2018, p. 272).

Cada Unidade Temática é estruturada por um conjunto de Habilidades e Objetos de Conhecimento, que estão articulados para possibilitar aos estudantes o desenvolvimento das competências específicas da área de Matemática e Competências Gerais da Educação Básica.

O conjunto de Habilidades e Objetos de Conhecimento devem ser explorados pelos professores e estudantes, possibilitando a esses últimos que percebam o uso da matemática nos diversos contextos socioculturais. Sendo assim, cabe ao professor zelar pela aproximação entre a matemática e a vida de cada estudante, independente da rede de ensino, valorizando a localização da unidade escolar e respeitando a diversidade humana.

As Habilidades e os Objetos de Conhecimento estão dispostos no Quadro 1, para que o professor (a) faça a leitura vertical (no mesmo ano) desses, entendendo a importância da progressão das aprendizagens e como elas se articulam para a construção do letramento matemático dos estudantes ao longo do Ensino Fundamental.

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

6º ANO		7º ANO	
NÚMEROS			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF06MA01) Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, fazendo uso da reta numérica.	Sistema de numeração decimal: características, leitura, escrita e comparação de números naturais e de números racionais representados na forma decimal	(EF07MA01) Resolver e elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor e de múltiplo, podendo incluir máximo divisor comum ou mínimo múltiplo comum, por meio de estratégias diversas, sem a aplicação de algoritmos.	Múltiplos e divisores de um número natural
(EF06MA02) Reconhecer o sistema de numeração decimal, como o que prevaleceu no mundo ocidental, e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas, de modo a sistematizar suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.	Sistema de numeração decimal: características, leitura, escrita e comparação de números naturais e de números racionais representados na forma decimal	(EF07MA02) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros.	Cálculo de porcentagens e de acréscimos e decréscimos simples
(EF06MA03) resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.	Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais Divisão euclidiana	(EF07MA03) Comparar e ordenar números inteiros em diferentes contextos, incluindo o histórico, associá-los a pontos da reta numérica e utilizá-los em situações que envolvam adição e subtração.	Números inteiros: usos, história, ordenação, associação com pontos da reta numérica e operações
(EF06MA04) construir algoritmo em linguagem natural e representá-lo por fluxograma que indique a resolução de um problema simples (por exemplo, se um número natural qualquer é par).	Fluxograma para determinar a paridade de um número natural Múltiplos e divisores de um número natural Números primos e compostos	(EF07MA04) Resolver e elaborar problemas que envolvam operações com números inteiros.	Números inteiros: usos, história, ordenação, associação com pontos da reta numérica e operações
(EF06MA05) Classificar números naturais em primos e compostos, estabelecer relações entre números, expressas pelos termos “é múltiplo de”, “é divisor de”, “é fator de”, e estabelecer, por meio de investigações,	Fluxograma para determinar a paridade de um número natural Múltiplos e divisores de um número natural Números primos e compostos	(EF07MA05) Resolver um mesmo problema utilizando diferentes algoritmos.	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador

critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 100 e 1000.			
(EF06MA06) Resolver e elaborar problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor.	Fluxograma para determinar a paridade de um número natural Múltiplos e divisores de um número natural Números primos e compostos	(EF07MA06) Reconhecer que as resoluções de um grupo de problemas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos.	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador
(EF06MA07) Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações	(EF07MA07) Representar por meio de um fluxograma os passos utilizados para resolver um grupo de problemas.	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador
(EF06MA08) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica.	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações	(EF07MA08) Comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros, resultado da divisão, razão e operador.	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador
(EF06MA09) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora.	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações	(EF07MA09) Utilizar, na resolução de problemas, a associação entre razão e fração, como a fração $\frac{2}{3}$ para expressar a razão de duas partes de uma grandeza para três partes da mesma ou três partes de outra grandeza.	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador
(EF06MA10) Resolver e elaborar problemas que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária.	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações	(EF07MA10) Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica.	Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações
(EF06MA11) Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora.	Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números racionais	(EF07MA11) Compreender e utilizar a multiplicação e a divisão de números racionais, a relação entre elas e suas propriedades operatórias.	Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações
(EF06MA12) Fazer estimativas de quantidades e aproximar números para múltiplos da potência de 10 mais próxima.	Aproximação de números para múltiplos de potências de 10	(EF07MA12) Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais.	Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações

(EF06MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três”, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.	Cálculo de porcentagens por meio de estratégias diversas, sem fazer uso da “regra de três”		
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

6º ANO		7º ANO	
ÁLGEBRA			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF06MA14) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas.	Propriedades da igualdade	(EF07MA13) Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo, para expressar relação entre duas grandezas, diferenciando-a da ideia de incógnita.	Linguagem algébrica: variável e incógnita
(EF06MA15) Resolver e elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo.	Problemas que tratam da partição de um todo em duas partes desiguais, envolvendo razões entre as partes e entre uma das partes e o todo	(EF07MA14) Classificar sequências em recursivas e não recursivas, reconhecendo que o conceito de recursão está presente não apenas na matemática, mas também nas artes e na literatura.	Linguagem algébrica: variável e incógnita
		(EF07MA15) Utilizar a simbologia algébrica para expressar regularidades encontradas em sequências numéricas.	Linguagem algébrica: variável e incógnita
		(EF07MA16) Reconhecer se duas expressões algébricas obtidas para descrever a regularidade de uma mesma sequência numérica são ou não equivalentes.	Equivalência de expressões algébricas: identificação da regularidade de uma sequência numérica
		(EF07MA17) Resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta e de proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas.	Problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais
		(EF07MA18) Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma $ax +$	Equações polinomiais do 1º grau

		b = c, fazendo uso das propriedades da igualdade.	
--	--	---------------------------------------------------	--

6º ANO		7º ANO	
GEOMETRIA			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF06MA16) Associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano do 1º quadrante, em situações como a localização dos vértices de um polígono.	Plano cartesiano: associação dos vértices de um polígono a pares ordenados	(EF07MA19) Realizar transformações de polígonos representados no plano cartesiano, decorrentes da multiplicação das coordenadas de seus vértices por um número inteiro.	Transformações geométricas de polígonos no plano cartesiano: multiplicação das coordenadas por um número inteiro e obtenção de simétricos em relação aos eixos e à origem
(EF06MA17) Quantificar e estabelecer relações entre o número de vértices, faces e arestas de prismas e pirâmides, em função do seu polígono da base, para resolver problemas e desenvolver a percepção espacial.	Prismas e pirâmides: planificações e relações entre seus elementos (vértices, faces e arestas)	(EF07MA20) Reconhecer e representar, no plano cartesiano, o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem.	Transformações geométricas de polígonos no plano cartesiano: multiplicação das coordenadas por um número inteiro e obtenção de simétricos em relação aos eixos e à origem
(EF06MA18) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros.	Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos lados	(EF07MA21) Reconhecer e construir figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão, usando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica e vincular esse estudo a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros.	Simetrias de translação, rotação e reflexão
(EF06MA19) Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e dos ângulos.	Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos lados	(EF07MA22) Construir circunferências, utilizando compasso, reconhecê-las como lugar geométrico e utilizá-las para fazer composições artísticas e resolver problemas que envolvam objetos equidistantes.	A circunferência como lugar geométrico
(EF06MA20) Identificar características dos quadriláteros, classificá-los em relação a lados e a ângulos e reconhecer a inclusão e a intersecção de classes entre eles.	Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos lados	(EF07MA23) Verificar relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal, com e sem uso de softwares de geometria dinâmica.	Relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal
(EF06MA21) Construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e de redução, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano ou tecnologias digitais.	Construção de figuras semelhantes: ampliação e redução de figuras planas em malhas quadriculadas	(EF07MA24) Construir triângulos, usando régua e compasso, reconhecer a condição de existência do triângulo quanto à medida dos lados e verificar que a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo é 180°.	Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos

(EF06MA22) Utilizar instrumentos, como réguas e esquadros, ou softwares para representações de retas paralelas e perpendiculares e construção de quadriláteros, entre outros.	Construção de retas paralelas e perpendiculares, fazendo uso de réguas, esquadros e softwares	(EF07MA25) Reconhecer a rigidez geométrica dos triângulos e suas aplicações, como na construção de estruturas arquitetônicas (telhados, estruturas metálicas e outras) ou nas artes plásticas.	Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos
(EF06MA23) Construir algoritmo para resolver situações passo a passo (como na construção de dobraduras ou na indicação de deslocamento de um objeto no plano segundo pontos de referência e distâncias fornecidas etc.).	Construção de retas paralelas e perpendiculares, fazendo uso de réguas, esquadros e softwares	(EF07MA26) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um triângulo qualquer, conhecidas as medidas dos três lados.	Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos
		(EF07MA27) Calcular medidas de ângulos internos de polígonos regulares, sem o uso de fórmulas, e estabelecer relações entre ângulos internos e externos de polígonos, preferencialmente vinculadas à construção de mosaicos e de ladrilhamentos.	Polígonos regulares: quadrado e triângulo equilátero
		(EF07MA28) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular (como quadrado e triângulo equilátero), conhecida a medida de seu lado.	Polígonos regulares: quadrado e triângulo equilátero

6º ANO		7º ANO	
GRANDEZAS E MEDIDAS			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF06MA24) Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.	Problemas sobre medidas envolvendo grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume	(EF07MA29) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de grandezas inseridos em contextos oriundos de situações cotidianas ou de outras áreas do conhecimento, reconhecendo que toda medida empírica é aproximada.	Problemas envolvendo medições
(EF06MA25) Reconhecer a abertura do ângulo como grandeza associada às figuras geométricas.	Ângulos: noção, usos e medida	(EF07MA30) Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida do volume de blocos retangulares, envolvendo as unidades usuais (metro cúbico,	Cálculo de volume de blocos retangulares, utilizando unidades de medida convencionais mais usuais

		decímetro cúbico e centímetro cúbico).	
(EF06MA26) Resolver problemas que envolvam a noção de ângulo em diferentes contextos e em situações reais, como ângulo de visão.	Ângulos: noção, usos e medida	(EF07MA31) Estabelecer expressões de cálculo de área de triângulos e de quadriláteros.	Equivalência de área de figuras planas: cálculo de áreas de figuras que podem ser decompostas por outras, cujas áreas podem ser facilmente determinadas como triângulos e quadriláteros
(EF06MA27) Determinar medidas da abertura de ângulos, por meio de transferidor e/ou tecnologias digitais.	Ângulos: noção, usos e medida	(EF07MA32) Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por quadrados, retângulos e/ou triângulos, utilizando a equivalência entre áreas.	Equivalência de área de figuras planas: cálculo de áreas de figuras que podem ser decompostas por outras, cujas áreas podem ser facilmente determinadas como triângulos e quadriláteros
(EF06MA28) Interpretar, descrever e desenhar plantas baixas simples de residências e vistas aéreas.	Plantas baixas e vistas aéreas	(EF07MA33) Estabelecer o número π como a razão entre a medida de uma circunferência e seu diâmetro, para compreender e resolver problemas, inclusive os de natureza histórica.	Medida do comprimento da circunferência
(EF06MA29) Analisar e descrever mudanças que ocorrem no perímetro e na área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados, para compreender que o perímetro é proporcional à medida do lado, o que não ocorre com a área.	Perímetro de um quadrado como grandeza proporcional à medida do lado		

6º ANO		7º ANO	
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF06MA30) Calcular a probabilidade de um evento aleatório, expressando-a por número racional (forma fracionária, decimal e percentual) e comparar esse número com a probabilidade obtida por meio de experimentos sucessivos.	Cálculo de probabilidade como a razão entre o número de resultados favoráveis e o total de resultados possíveis em um espaço amostral equiprovável Cálculo de probabilidade por meio de muitas repetições de um experimento (frequências de ocorrências e probabilidade frequentista)	(EF07MA34) Planejar e realizar experimentos aleatórios ou simulações que envolvem cálculo de probabilidades ou estimativas por meio de frequência de ocorrências.	Experimentos aleatórios: espaço amostral e estimativa de probabilidade por meio de frequência de ocorrências
(EF06MA31) Identificar as variáveis e suas frequências e os elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas) em diferentes tipos de gráfico.	Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas	(EF07MA35) Compreender, em contextos significativos, o significado de média estatística como indicador da tendência de uma pesquisa, calcular seu valor e relacioná-lo, intuitivamente, com a amplitude do conjunto de dados.	Estatística: média e amplitude de um conjunto de dados

(EF06MA32) Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.	Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas	(EF07MA36) Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas.	Pesquisa amostral e pesquisa censitária Planejamento de pesquisa, coleta e organização dos dados, construção de tabelas e gráficos e interpretação das informações
(EF06MA33) Planejar e coletar dados de pesquisa referente a práticas sociais escolhidas pelos alunos e fazer uso de planilhas eletrônicas para registro, representação e interpretação das informações, em tabelas, vários tipos de gráficos e texto.	Coleta de dados, organização e registro Construção de diferentes tipos de gráficos para representá-los e interpretação das informações	(EF07MA37) Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.	Gráficos de setores: interpretação, pertinência e construção para representar conjunto de dados
(EF06MA34) Interpretar e desenvolver fluxogramas simples, identificando as relações entre os objetos representados (por exemplo, posição de cidades considerando as estradas que as unem, hierarquia dos funcionários de uma empresa etc.).	Diferentes tipos de representação de informações: gráficos e fluxogramas		

8º ANO		9º ANO	
NÚMEROS			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF08MA01) Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica.	Notação científica	(EF09MA01) Reconhecer que, uma vez fixada uma unidade de comprimento, existem segmentos de reta cujo comprimento não é expresso por número racional (como as medidas de diagonais de um polígono e alturas de um triângulo, quando se toma a medida de cada lado como unidade).	Necessidade dos números reais para medir qualquer segmento de reta Números irracionais: reconhecimento e localização de alguns na reta numérica
(EF08MA02) Resolver e elaborar problemas usando a relação entre potenciação e radiciação, para representar uma raiz como potência de expoente fracionário.	Potenciação e radiciação	(EF09MA02) Reconhecer um número irracional como um número real cuja representação decimal é infinita e não periódica, e estimar a localização de alguns deles na reta numérica.	Necessidade dos números reais para medir qualquer segmento de reta Números irracionais: reconhecimento e localização de alguns na reta numérica
(EF08MA03) Resolver e elaborar problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo.	O princípio multiplicativo da contagem	(EF09MA03) Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes fracionários.	Potências com expoentes negativos e fracionários

(EF08MA04) Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais.	Porcentagens	(EF09MA04) Resolver e elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações.	Números reais: notação científica e problemas
(EF08MA05) Reconhecer e utilizar procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica.	Dízimas periódicas: fração geratriz	(EF09MA05) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira.	Porcentagens: problemas que envolvem cálculo de percentuais sucessivos

8º ANO		9º ANO	
ÁLGEBRA			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF08MA06) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações.	Valor numérico de expressões algébricas	(EF09MA06) Compreender as funções como relações de dependência unívoca entre duas variáveis e suas representações numérica, algébrica e gráfica e utilizar esse conceito para analisar situações que envolvam relações funcionais entre duas variáveis.	Funções: representações numérica, algébrica e gráfica
(EF08MA07) Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano.	Associação de uma equação linear de 1º grau a uma reta no plano cartesiano	(EF09MA07) Resolver problemas que envolvam a razão entre duas grandezas de espécies diferentes, como velocidade e densidade demográfica.	Razão entre grandezas de espécies diferentes
(EF08MA08) Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas e interpretá-los, utilizando, inclusive, o plano cartesiano como recurso.	Sistema de equações polinomiais de 1º grau: resolução algébrica e representação no plano cartesiano	(EF09MA08) Resolver e elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta e inversa entre duas ou mais grandezas, inclusive escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.	Grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais
(EF08MA09) Resolver e elaborar, com e sem uso de tecnologias, problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo $ax^2 = b$.	Equação polinomial de 2º grau do tipo $ax^2 = b$	(EF09MA09) Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau.	Expressões algébricas: fatoração e produtos notáveis Resolução de equações polinomiais do 2º grau por meio de fatorações

(EF08MA10) Identificar a regularidade de uma sequência numérica ou figural não recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números ou as figuras seguintes.	Sequências recursivas e não recursivas		
(EF08MA11) Identificar a regularidade de uma sequência numérica recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números seguintes.	Sequências recursivas e não recursivas		
(EF08MA12) Identificar a natureza da variação de duas grandezas, diretamente, inversamente proporcionais ou não proporcionais, expressando a relação existente por meio de sentença algébrica e representá-la no plano cartesiano.	Variação de grandezas: diretamente proporcionais, inversamente proporcionais ou não proporcionais		
(EF08MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas diretamente ou inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas.	Variação de grandezas: diretamente proporcionais, inversamente proporcionais ou não proporcionais		

8º ANO		9º ANO	
GEOMETRIA			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF08MA14) Demonstrar propriedades de quadriláteros por meio da identificação da congruência de triângulos.	Congruência de triângulos e demonstrações de propriedades de quadriláteros	(EF09MA10) Demonstrar relações simples entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal.	Demonstrações de relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal
(EF08MA15) Construir, utilizando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica, mediatriz, bissetriz, ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares.	Construções geométricas: ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares	(EF09MA11) Resolver problemas por meio do estabelecimento de relações entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência, fazendo uso, inclusive, de softwares de geometria dinâmica.	Relações entre arcos e ângulos na circunferência de um círculo
(EF08MA16) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área, a partir da medida do ângulo central e da utilização de esquadros e compasso.	Construções geométricas: ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares	(EF09MA12) Reconhecer as condições necessárias e suficientes para que dois triângulos sejam semelhantes.	Semelhança de triângulos

(EF08MA17) Aplicar os conceitos de mediatriz e bissetriz como lugares geométricos na resolução de problemas.	Mediatriz e bissetriz como lugares geométricos: construção e problemas	(EF09MA13) Demonstrar relações métricas do triângulo retângulo, entre elas o teorema de Pitágoras, utilizando, inclusive, a semelhança de triângulos.	Relações métricas no triângulo retângulo Teorema de Pitágoras: verificações experimentais e demonstração Retas paralelas cortadas por transversais: teoremas de proporcionalidade e verificações experimentais
(EF08MA18) Reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de softwares de geometria dinâmica.	Transformações geométricas: simetrias de translação, reflexão e rotação	(EF09MA14) Resolver e elaborar problemas de aplicação do teorema de Pitágoras ou das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes.	Relações métricas no triângulo retângulo Teorema de Pitágoras: verificações experimentais e demonstração Retas paralelas cortadas por transversais: teoremas de proporcionalidade e verificações experimentais
		(EF09MA15) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular cuja medida do lado é conhecida, utilizando régua e compasso, como também softwares.	Polígonos regulares
		(EF09MA16) Determinar o ponto médio de um segmento de reta e a distância entre dois pontos quaisquer, dadas as coordenadas desses pontos no plano cartesiano, sem o uso de fórmulas, e utilizar esse conhecimento para calcular, por exemplo, medidas de perímetros e áreas de figuras planas construídas no plano.	Distância entre pontos no plano cartesiano
		(EF09MA17) Reconhecer vistas ortogonais de figuras espaciais e aplicar esse conhecimento para desenhar objetos em perspectiva.	Vistas ortogonais de figuras espaciais

8º ANO		9º ANO	
GRANDEZAS E MEDIDAS			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF08MA19) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos.	Área de figuras planas Área do círculo e comprimento de sua circunferência	(EF09MA18) Reconhecer e empregar unidades usadas para expressar medidas muito grandes ou muito pequenas, tais como distância entre planetas e sistemas solares, tamanho de vírus ou de células, capacidade de armazenamento de computadores, entre outros.	Unidades de medida para medir distâncias muito grandes e muito pequenas Unidades de medida utilizadas na informática

(EF08MA20) Reconhecer a relação entre um litro e um decímetro cúbico e a relação entre litro e metro cúbico, para resolver problemas de cálculo de capacidade de recipientes.	Volume de cilindro reto Medidas de capacidade	(EF09MA19) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e de cilindros retos, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas.	Volume de prismas e cilindros
(EF08MA21) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente cujo formato é o de um bloco retangular.	Volume de cilindro reto Medidas de capacidade		

8º ANO		9º ANO	
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF08MA22) Calcular a probabilidade de eventos, com base na construção do espaço amostral, utilizando o princípio multiplicativo, e reconhecer que a soma das probabilidades de todos os elementos do espaço amostral é igual a 1.	Princípio multiplicativo da contagem Soma das probabilidades de todos os elementos de um espaço amostral	(EF09MA20) Reconhecer, em experimentos aleatórios, eventos independentes e dependentes e calcular a probabilidade de sua ocorrência, nos dois casos.	Análise de probabilidade de eventos aleatórios: eventos dependentes e independentes
(EF08MA23) Avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa.	Gráficos de barras, colunas, linhas ou setores e seus elementos constitutivos e adequação para determinado conjunto de dados	(EF09MA21) Analisar e identificar, em gráficos divulgados pela mídia, os elementos que podem induzir, às vezes propositalmente, erros de leitura, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros.	Análise de gráficos divulgados pela mídia: elementos que podem induzir a erros de leitura ou de interpretação
(EF08MA24) Classificar as frequências de uma variável contínua de uma pesquisa em classes, de modo que resumam os dados de maneira adequada para a tomada de decisões.	Organização dos dados de uma variável contínua em classes	(EF09MA22) Escolher e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas), com ou sem uso de planilhas eletrônicas, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central.	Leitura, interpretação e representação de dados de pesquisa expressos em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e de setores e gráficos pictóricos
(EF08MA25) Obter os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana) com a compreensão de seus significados e relacioná-los com a dispersão de dados, indicada pela amplitude.	Medidas de tendência central e de dispersão	(EF09MA23) Planejar e executar pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunicar os resultados por meio de relatório contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas.	Planejamento e execução de pesquisa amostral e apresentação de relatório

(EF08MA26) Selecionar razões, de diferentes naturezas (física, ética ou econômica), que justificam a realização de pesquisas amostrais e não censitárias, e reconhecer que a seleção da amostra pode ser feita de diferentes maneiras (amostra casual simples, sistemática e estratificada).	Pesquisas censitária ou amostral Planejamento e execução de pesquisa amostral		
(EF08MA27) Planejar e executar pesquisa amostral, selecionando uma técnica de amostragem adequada, e escrever relatório que contenha os gráficos apropriados para representar os conjuntos de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central, a amplitude e as conclusões.	Pesquisas censitária ou amostral Planejamento e execução de pesquisa amostral		

Analisando as habilidades EF06MA16 e EF06MA21, do 6º Ano, Unidade Temática Geometria, pode inferir que, se o estudante inicialmente adquirir/ampliar a habilidade de associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano do 1º quadrante, em situações como a localização dos vértices de um polígono, então ele terá melhores condições para construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e de redução, com o uso de plano cartesiano.

No exemplo anterior foi possível fazer uma leitura vertical das Habilidades, de forma análoga, o mesmo pode ser feito com os Objetos de Conhecimento. Contudo, as dependências entre as Habilidades não se restringem dentro da Unidade Temática, ou seja, o professor ainda deverá estabelecer conexões entre Habilidades e Objetos de Conhecimento em diferentes Unidades Temáticas.

De forma complementar é apresentada no Quadro 2 a relevante dependência entre as Habilidades ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, por meio de uma leitura horizontal (decorrer dos anos) dos códigos alfanuméricos (Habilidades), todavia o mesmo poderá ser realizado com os Objetos de Conhecimento.

3.1.5. Quadro 2 – Relação de Dependência entre as Habilidades

BLOCO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES
NÚMEROS				
1	(EF06MA01) (EF06MA02)	(EF07MA10)	(EF08MA05)	(EF09MA01) (EF09MA02)
2	(EF06MA03) (EF06MA04) (EF06MA05) (EF06MA06) (EF06MA07) (EF06MA08) (EF06MA09) (EF06MA10) (EF06MA11) (EF06MA12) (EF06MA13)	(EF07MA01) (EF07MA02) (EF07MA03) (EF07MA04) (EF07MA05) (EF07MA06) (EF07MA07) (EF07MA08) (EF07MA09) (EF07MA11) (EF07MA12)	(EF08MA01) (EF08MA02) (EF08MA03) (EF08MA04)	(EF09MA03) (EF09MA04) (EF09MA05)
ÁLGEBRA				
1	(EF06MA14) (EF06MA15)	(EF07MA13) (EF07MA14) (EF07MA15) (EF07MA16) (EF07MA17) (EF07MA18)	(EF08MA06) (EF08MA07) (EF08MA08) (EF08MA09) (EF08MA10) (EF08MA11) (EF08MA12) (EF08MA13)	(EF09MA06) (EF09MA07) (EF09MA08) (EF09MA09)
GEOMETRIA				
1	(EF06MA17) (EF06MA18)			
2	(EF06MA19)	(EF07MA24) (EF07MA25) (EF07MA26) (EF07MA27) (EF07MA28)	(EF08MA14) (EF08MA15) (EF08MA16) (EF08MA17)	(EF09MA10) (EF09MA11) (EF09MA12) (EF09MA13) (EF09MA14) (EF09MA15) (EF09MA16)
3	(EF06MA20)			
4	(EF06MA16) (EF06MA21) (EF06MA22) (EF06MA23)	(EF07MA19) (EF07MA20) (EF07MA21) (EF07MA22) (EF07MA23)	(EF08MA18)	(EF09MA17)
GRANDEZAS E MEDIDAS				
1	(EF06MA25) (EF06MA26) (EF06MA27)			
2	(EF06MA24)	(EF07MA29) (EF07MA30) (EF07MA31) (EF07MA32)	(EF08MA19) (EF08MA20) (EF08MA21)	(EF09MA18) (EF09MA19)

3	(EF06MA28) (EF06MA29)	(EF07MA33)		
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA				
1	(EF06MA30)	(EF07MA34)	(EF08MA22)	(EF09MA20)
2	(EF06MA31) (EF06MA32) (EF06MA33) (EF06MA34)	(EF07MA35) (EF07MA36) (EF07MA37)	(EF08MA23) (EF08MA24) (EF08MA25) (EF08MA26) (EF08MA27)	(EF09MA21) (EF09MA22) (EF09MA23)

No Quadro 2 estão organizados Blocos de Habilidades que apresentam uma relação de dependência relevante entre si. Quando o educador consegue observar tal dependência, possibilita ao estudante o desenvolvimento simultâneo de um conjunto de Habilidades e estabelece uma sequência mais adequada na apresentação dos Objetos de Conhecimento em sala de aula, facilitando a construção do letramento matemático. Todavia, as Habilidades organizadas em um Bloco devem, sempre que possível, se articular com outras Habilidades e Unidades Temáticas.

Através da leitura horizontal do Quadro 2 é possível observar que as Habilidades estão organizadas na perspectiva de iniciar e/ou retomar um conhecimento e, posteriormente, ampliá-lo e consolidá-lo. Por exemplo, a habilidade EF07MA19 realiza o movimento de retomar as habilidades EF06MA16 e EF06MA21, buscando oportunizar aos estudantes a possibilidade de ampliá-las e consolidá-las. Essa mesma analogia poderá ser feita com os Objetos de Conhecimento.

A leitura panorâmica (vertical e horizontal) das Habilidades propostas para os anos finais do Ensino Fundamental, no Quadro 2, deverá ser realizada pelo coletivo de professores e articulada pelo coordenador pedagógico, com a finalidade de construir um planejamento que torne possível ao estudante a continuidade da alfabetização e do Letramento Matemático, assim como a obtenção das Competências Gerais da Educação Básica.

3.1.6. Metodologias de Ensino de Matemática

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso – GRUEPEM/IE/UFMT, em pesquisa sobre as concepções de ensino-aprendizagem, revelou duas perspectivas de ensino da Matemática, mais comuns no contexto escolar brasileiro, a Tradicional e a Construtivista (Couto; 2016). Sendo assim, em sala de aula, frequentemente são apresentados por meio dessas perspectivas de ensino os objetos de conhecimento de matemática aos estudantes mato-grossenses.

Todavia, salientamos a existência de várias metodologias específicas para o ensino da

matemática, que tem como objetivo tornar os estudantes protagonistas no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, as aulas de matemática mais interessantes. Então, cabe ao professor conhecer o Projeto Político Pedagógico da Escola e a partir desse escolher ou propor a metodologia mais adequada ao desenvolvimento do conhecimento matemático dos estudantes, respeitando o contexto social e a diversidade estudantil.

A metodologia de ensino adotada em um componente curricular pode ser considerada como o fio condutor do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, definindo a metodologia de ensino, escolhemos o caminho a ser seguido para facilitação da obtenção do conhecimento pelo estudante. Entretanto, a escolha adequada da metodologia de ensino dependerá da apropriação dos pressupostos teóricos da referida metodologia.

Nesse contexto, os professores devem atentar-se para a metodologia de ensino que adotada pela unidade escolar, evitando o uso mesclado ou convicções pessoais de metodologias, o que pode gerar incompatibilidade entre o ensinar, o aprender e o avaliar. Sendo assim, objetivando o sucesso no processo de aprendizagem da matemática, os profissionais da educação devem conhecer e definir metodologia(s) de ensino específica(s) para esse componente curricular, prezando pela clareza sobre “o que ensinar”; “quando ensinar”, “como ensinar” e o “porquê ensinar”.

A seguir são descritas três ideias de metodologias específicas de ensino da matemática, com intuito de sugerir ao professor o aprofundamento nos estudos dessas, visto que a Base Nacional Comum Curricular, ao apresentar as competências específicas da matemática, as tornam intuitivamente presentes.

3.1.7. Etnomatemática

A Etnomatemática tem como seu precursor e idealizador, no Brasil, Ubiratan D’Ambrósio. O termo Etnomatemática surgiu na década de 70, na tentativa de aproximar o ensino da matemática à realidade sociocultural dos estudantes e, ao mesmo tempo, para sanar as críticas sociais referentes ao ensino tradicional da matemática.

A seguir, são indicadas algumas características da Etnomatemática que estão em consonância com as de D’Ambrósio (2011), com a finalidade de estimular os professores no estudo sobre a referida metodologia de ensino:

- É uma subárea da História da Matemática e da Educação Matemática com intersecções com a Antropologia e as Ciências da Cognição;
- É fundamentada em pesquisa que tem por objetivo “entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade;

- É a matemática praticada por grupos culturais;
- Valoriza os conceitos matemáticos informais construídos pelos estudantes a partir de suas experiências fora do contexto da escola;
- A matemática informalmente construída pelos estudantes deve ser o ponto de partida para o ensino formal;
- Assume diferentes dimensões – conceitual, histórica, cognitiva, cotidiana, epistemológica, política e educacional;
- Valorização e reconhecimento da matemática específica do grupo social como inicialização para ampliação da educação matemática;
- O professor deve estar preparado para reconhecer e identificar as construções conceituais desenvolvidas pelos estudantes;
- Não ocorre a separação entre o “saber e fazer” ou “teoria e prática”;
- Elimina a concepção tradicional de que todo o conhecimento matemático do estudante será adquirido na situação escolar.

A Etnomatemática não se resume ao que foi apresentado neste documento, então, antes da adoção dessa metodologia de ensino pela unidade escolar, é necessário que os professores aprofundem seus estudos sobre a referida metodologia, buscando maior embasamento teórico e diferentes visões sobre o assunto, por meio de livros como *Pedagogia Etnomatemática – Reflexões e ações pedagógicas em matemática do ensino fundamental* (Bandeira, 2016), assim como em documentos disponibilizados por Ubiratan D’Ambrósio, Gelsa Knijnik, entre outros.

3.1.8. Modelagem Matemática

A modelagem matemática, segundo Bassanezi (2002), pode ser definida como a arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos, analisá-los e resolvê-los, interpretando suas soluções na linguagem do mundo real. Desta forma, a modelagem matemática, além de método científico de pesquisa e estratégia de ensino, também pode ser entendida como metodologia de ensino específica da matemática.

Diferente do que muitos profissionais pensam, a modelagem matemática pode ser aplicada em qualquer etapa da educação básica, não se resumindo apenas em estudos desenvolvidos em graduação e pós-graduação.

Para melhor concepção da modelagem matemática como metodologia de ensino, o professor deve compreender o processo, para isso é demonstrado um esquema simplificado, contendo as etapas da modelagem.

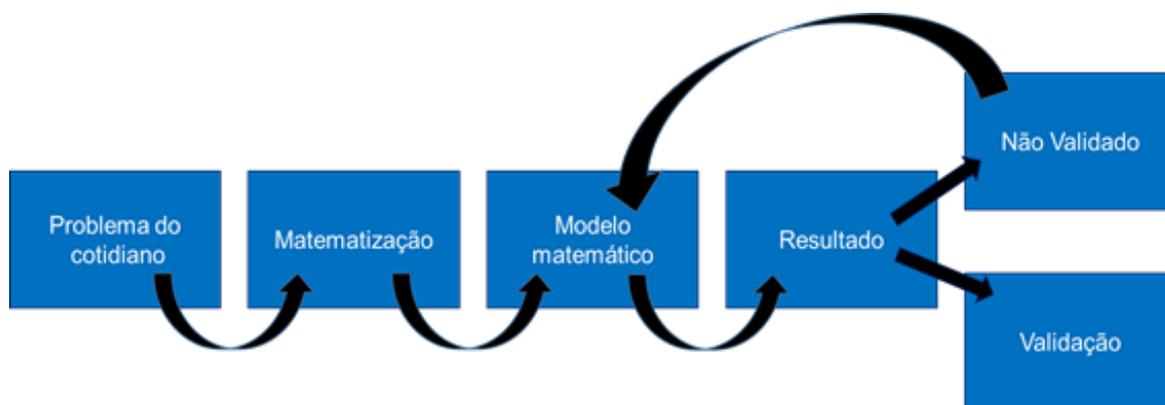


Figura 01: Esquema Simplificado da Modelagem Matemática.
 Fonte: Adaptado de Biembengut (2003).

A seguir, estão descritas as etapas da modelagem matemática, de acordo com Duncan (2015) e, posteriormente, em consonância com Kluber e Burak (2008), com a finalidade de estimular os professores no estudo sobre a referida metodologia de ensino:

- **1ª etapa - Problema do cotidiano:** nesta etapa, o professor deverá definir a situação que se pretende estudar com intuito de revelar um problema, inicialmente, não- matemático. Posteriormente, deve ser feita uma pesquisa indireta (livros, internet, jornais, revistas, entre outros) e direta (dados experimentais) sobre o assunto.
- **2ª etapa - Matematização:** esta etapa é subdividida em duas subetapas, denominadas de “formulação do problema” e “resolução ou resolução aproximada”. Consiste na etapa mais complexa e “desafiadora”, pois é aqui que se traduz a situação problema para linguagem matemática, utilizando, para isso, os objetos de conhecimento de uma ou mais unidades temáticas.
- **3ª etapa - Modelo Matemático:** após a seleção dos objetos de conhecimento, cria-se o modelo. Nesta etapa, é necessário realizar uma checagem para verificar até que nível o modelo se aproxima da situação problema real representada e então poder utilizá-lo.
- **4ª etapa - Resultado:** Nesta etapa, faz-se primeiro a interpretação do modelo. Deve-se terminar esta etapa obtendo uma solução prévia, a qual é adotada como resultado ou primeira aproximação.
- **5ª etapa - Validação:** nesta etapa, é verificado o quão a solução é significativa e relevante perante a situação e, concomitantemente, avalia-se a adequabilidade do modelo. Caso o modelo seja julgado adequado, o processo de modelagem matemática se encerra.
- **6ª etapa - Não validação:** se o modelo não atender às necessidades que o gerou, o processo deve ser retomado à 2ª ou 3ª etapa, mudando a hipótese, as variáveis,

entre outros.

Segundo Kluber & Burak (2008), a Modelagem Matemática também pode ser organizada em cinco etapas, sendo elas: 1) escolha o tema; 2) pesquisa exploratória; 3) levantamento dos problemas; 4) resolução de problemas e o desenvolvimento do objeto de conhecimento do tema; 5) análise crítica das soluções.

- **1ª etapa - Escolha do tema:** Momento que o professor apresenta aos estudantes alguns temas que possam gerar interesse ou os próprios alunos sugerem o tema. Esse tema pode ser dos mais variados e é fundamental que o professor assuma uma postura de mediador.
- **2ª etapa - Pesquisa exploratória:** Escolhido o tema a ser pesquisado, encaminha os estudantes para a pesquisa de materiais e subsídio teórico sobre o que se quer desenvolver/ pesquisar.
- **3ª etapa - Levantamento dos problemas:** De posse dos materiais e da pesquisa desenvolvida, incentiva os estudantes a conjecturarem-se sobre tudo que pode se conectar com a matemática, através do professor mediador.
- **4ª etapa - Resolução de problemas e o desenvolvimento do objeto de conhecimento do tema:** Nessa etapa, busca-se responder os problemas levantados com o auxílio do objeto de conhecimento, fazendo um caminho inverso do usual, pois se ensina o conteúdo para responder as necessidades surgidas da pesquisa e no levantamento dos problemas.
- **5ª etapa - Análise crítica das soluções:** Etapa marcada pela criticidade das soluções, não apenas em relação à matemática, mas também na viabilidade e adequabilidade das soluções apresentadas, que, muitas vezes, são lógica e matematicamente coerentes, porém inviáveis para a situação em estudo. É a etapa que analisa os resultados obtidos no processo para a tomada de decisão e ação, contribuindo na formação de estudantes participativos e atuantes na transformação da comunidade em que participa.

A Modelagem matemática não se resume ao que foi apresentado neste documento, então, antes da adoção dessa metodologia de ensino, é necessário que o professor aprofunde seus estudos sobre a referida metodologia, buscando maior embasamento teórico, por meio de documento como: Modelagem matemática nos anos iniciais da Educação básica – Uma discussão necessária (Burak& Martins, 2015), sobre a Modelagem Matemática do saber e seus limites (Biembengut, 2007), entre outros.

3.1.9. Resolução de Problemas

A Resolução de Problemas começa a ser vista como metodologia de ensino a partir dos Standards (2000), o que é confirmado também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000). Atualmente, a Resolução de Problemas também consta nos documentos da BNCC como uma macro competência que a matemática deve assumir como sua.

Para melhor entendimento sobre a metodologia de ensino Resolução de Problemas, torna-se necessário, inicialmente, diferenciarmos “problema” de “exercício”. Segundo Dante (1991), a diferença entre Problema e exercício é:

Problema – processo [...] é a descrição de uma situação onde se procura algo desconhecido e não se tem previamente nenhum algoritmo que garanta sua solução. Exercício, como o próprio nome diz, serve para exercitar, para praticar um determinado algoritmo ou processo. O aluno lê o exercício e extrai as informações necessárias para praticar uma ou mais habilidades algorítmicas. (DANTE, 1991, p.43).

Segundo Toledo (2010), quando uma situação requer uma descoberta por meio de ferramentas matemáticas, então podemos considerá-la como um problema matemático. O mesmo autor afirma que um problema matemático deve desafiar o estudante a descobrir e resolver a situação através de constante investigação.

Sendo assim, a Resolução de Problemas é uma metodologia de ensino, em que são propostas situações com objetivo de despertar e estimular nos estudantes a investigação e a exploração de novos conceitos. Para isso, ao propor atividades na sala de aula que utilizem a Resolução de Problemas deve-se considerar o contexto e as experiências dos alunos (Dewey 1933, apud D’Ambrosio e Ohio, 2008).

Abaixo estão apresentadas características de uma situação problema:

1. o caminho da resolução é desconhecido;
2. precisam ser analisados de várias formas diferentes, ou seja, esgotar todas as suas possibilidades.
3. exigem paciência, pois devemos analisar até descobrirmos padrões, regularidades que permitam traçar estratégias de resolução;
4. podem conter informações ocultas, que só percebemos se analisarmos corretamente as informações dadas;
5. não têm resposta única: podemos nos deparar com situações em que existem várias maneiras de resolver o mesmo problema, outras em que não exista uma melhor solução ou até mesmo encontrar problemas sem solução, pois resolver um problema não é a mesma coisa que identificar somente a resposta. (TOLEDO, 2010, p. 6).

A seguir, estão descritos os objetivos da referida metodologia, de acordo com Dante (1991).

1. fazer o aluno a pensar produtivamente;
2. desenvolver o raciocínio do aluno;
3. ensinar o aluno a enfrentar situações novas;
4. dar ao aluno a oportunidades de se desenvolver com as aplicações matemáticas;
5. tornar as aulas de Matemática mais interessantes e desafiadoras;
6. equipar o aluno com estratégias para resolver problemas;
7. dar uma boa base matemática às pessoas. (DANTE, 1991, p. 11-5).

A Metodologia de Resolução Problemas, segundo os pesquisadores Schroeder e Lester (1989), pode ser abordada de três modos distintos em sala de aula, sendo:

- Ensinar sobre resolução de problemas: o professor trabalha com variações do modelo de Polya (Polya, 1945).
- Ensinar a resolver problemas: concentra-se na maneira como a Matemática é ensinada e o que dela pode ser aplicada. Dá-se relevância ao uso do conhecimento adquirido anteriormente em problemas rotineiros e não rotineiros.
- Ensinar Matemática, através da resolução de problemas: temos a resolução de problemas como uma metodologia de ensino, como um ponto de partida e um meio de se ensinar matemática. O problema é olhado como um elemento que pode disparar um processo de construção do conhecimento. O ensino está centrado no aluno, que constrói os conceitos matemáticos durante a resolução de um problema, sendo a seguir formalizado pelo professor (SCHROEDER e LESTER, 1989, p. 31 – 34).

O último item apresenta um caminho que se destaca por poder ensinar Matemática e não somente para ensinar a resolver problemas. Aliás, este ponto de vista é inovador, onde o professor é o mediador e o aluno é protagonista no processo de ensino aprendizagem.

A resolução de problemas, como metodologia de ensino específico da matemática, não se resume ao que foi apresentado neste documento, então, antes da adoção dessa metodologia de ensino pela unidade escolar, é necessário que o professor aprofunde seus estudos sobre a referida metodologia, buscando maior embasamento teórico e diferentes visões sobre o assunto, por meio de documento, como: Resolução de Problemas como estratégia para incentivar e desenvolver a criatividade dos alunos na prática educativa matemática (RODRIGUES, 1992); a arte de resolver problemas: um enfoque do método matemático (POLYA, 1994); ensino-aprendizagem de matemática via resolução, exploração, codificação e descodificação de problemas (ANDRADE, 1998); ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas (ONUCHIC, 1999) e ensinando Matemática na sala de aula através da resolução de problemas (ONUCHIC & ALLEVATO, 2009), entre outros.

3.1.10. Uso das Tecnologias como Recurso Didático no Ensino da Matemática

Os professores de matemática devem constantemente buscar recursos didáticos com o objetivo de facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Dentre esses recursos destaca-se o uso das tecnologias como ferramentas que auxiliam os professores no desenvolvimento das aulas e, concomitantemente, contribuem com os estudantes na aquisição de habilidades e competências.

O uso assertivo das tecnologias como ferramenta para o ensino de matemática torna as aulas mais atrativas e interessantes, motivando os estudantes na aquisição de conhecimentos matemáticos. Nesse contexto, o uso de tecnologias a favor do ensino da matemática não deve ser visto como alternativa, mas sim como necessidade, visto que a vivência dos estudantes, em sua maioria, está inserida no universo tecnológico digital, independente do lugar onde vivem, ou ainda, da especificidade escolar.

No entanto, o professor deve entender que as tecnologias não se restringem ao uso de aparelhos digitais, pois segundo Moran:

quando falamos em tecnologias costumamos pensar imediatamente em computadores, vídeo, softwares e Internet. Sem dúvida são as mais visíveis e que influenciam profundamente os rumos da educação. [...] Mas antes gostaria de lembrar que o conceito de tecnologia é muito mais abrangente. Tecnologias são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos para que os alunos aprendam. (2003, p. 1).

Logo, ao fazer uso de instrumentos como régua, compasso, transferidor, esquadro, entre outros, o estudante está se apropriando de tecnologias, porém esses mesmos instrumentos também estão disponibilizados em meios digitais, cabendo ao professor inserir no planejamento anual e nas aulas o uso desses recursos. Contudo, a tecnologia digital não deve ser inserida em sala de aula sem intencionalidade pedagógica, ou seja, com a finalidade em si mesma, devendo ser vista, por professores e estudantes, como recurso relevante inerente ao processo de ensino aprendizagem de matemática.

Sendo assim é fundamental que o estudante visualize as tecnologias digitais como meio para se comunicar, acessar e disseminar as informações para produzir conhecimentos e resolver problemas, levando-o ao protagonismo na vida pessoal e coletiva. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular consolida o uso da tecnologia e o pensamento computacional por meio das Competências Gerais da Educação Básica.

Nesse documento as linguagens digitais são tratadas na competência geral 4, no qual é destacado o desafio de utilizarmos a comunicação para compartilhar informações, experiências e emoções, utilizando as mais diversas linguagens (corporal, visual, sonora e digital) e não somente a linguagem verbal, mas também as diferentes formas de se comunicar. Paralelamente,

na competência geral 5, é apresentada a importância de contextualizar as atividades que utilizam tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais. Nessa perspectiva, o uso de tecnologia digital no processo de aprendizagem pode ser uma aliada no rompimento da aula expositiva-dialogada como sendo o principal meio de facilitação no ensino da matemática.

3.1.11. Reflexões sobre a Ação Pedagógica

A definição da metodologia de ensino favorece a ampliação da Alfabetização e do Letramento Matemático dos estudantes, principalmente, quando os profissionais da educação têm clareza e se apropriam dos pressupostos metodológicos. Entretanto, para isso se faz necessária a realização de estudos aprofundados sobre metodologias de ensino específicos de matemática.

Sendo assim, os textos referentes a Etnomatemática, Modelagem Matemática e Resolução de Problemas, abordados neste documento, não são suficientes para iniciar a aplicação dessas metodologias em sala de aula, pois são apenas ponto de partida para aprofundamento dos estudos dos professores. Por outro lado, os professores também poderão optar por metodologias que não foram contempladas neste documento, desde que sejam/estejam inseridas em documentos oficiais da unidade escolar e atendam às necessidades dos estudantes.

Após aquisição de embasamento teórico sobre as metodologias específicas para o ensino de matemática, os professores e gestores escolares deverão realizar a escolha da(s) metodologia(s) que a unidade escolar adotará. Para isso, torna-se imprescindível considerar a filosofia de ensino- aprendizagem da escola e a diversidade dos estudantes. Em seguida, tal escolha deverá ser inserida em documentos oficiais da escola, como no Projeto Político Pedagógico (PPP), atendendo o inciso II do artigo 14 da Resolução Normativa CEE-MT Nº 02/2013(P.3).

No Projeto Político Pedagógico da unidade escolar pode ser inserido mais de uma metodologia de ensino de matemática, entretanto, quando constar mais de uma, os professores deverão ter cuidado, principalmente, no momento do planejamento de aula, evitando contradições entre a metodologia de apresentação do objeto de conhecimento e o tipo de avaliação que será realizada com os estudantes.

3.1.12. Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem

Na ação avaliativa, vários desafios são encontrados, dentre esses destaca-se o respeito à individualidade de cada estudante, entretanto deve ser compreendido como uma tarefa

necessária, permanente e indispensável no fazer docente à construção de estratégias avaliativas que atendam às especificidades dos alunos.

Na busca de respostas a tais desafios é importante que os professores questionem sobre: Por que avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar? Entretanto, as respostas não são triviais. Com intuito de colaborar nas soluções de tais questionamentos, abordam-se nesta temática ações norteadoras sobre avaliação.

Considerando o questionamento acerca do por que avaliar, o professor deve compreender que avaliar é importante para a aprendizagem do estudante e está ligada à parte instrumental do trabalho pedagógico, principalmente por direcionar quais habilidades e objetos de conhecimento devem ser retomados pelo professor, para que o estudante consolide os conceitos matemáticos.

Neste sentido, se faz necessário avaliar, não para classificar, medir, premiar ou punir, mas para reorganizar os planejamentos, a fim de propor estratégias que direcionem o processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, a avaliação faz sentido, quando ocorre o favorecimento do processo de aprendizagem. Além disso, é de extrema importância considerar a avaliação na perspectiva da ação, reflexão e ação. Portanto, a avaliação deve ser processual, diagnóstica e prognóstica, formativa e somativa, alinhada com as Concepções Gerais do Currículo de Referência para o Estado de Mato Grosso.

Reportando-se ao que avaliar, é imprescindível conhecer para quem ensinar (aluno/série/ano); o que ensinar (objeto de conhecimento e habilidades); por que ensinar (competências) e, por fim, do como ensinar (metodologia), determinando, assim, uma trajetória que deve ser percorrida.

Tomando como exemplo a metodologia Modelagem Matemática, o professor deverá avaliar os estudantes em todas as etapas da construção do modelo, independente da validação ou não, pois a não validação do modelo não deve ser considerada como fracasso, mas como possibilidade de retomada de outras etapas, levantamento de novas hipóteses e seleção de novas variáveis.

No que tange ao quando avaliar, a avaliação não deve ser empregada apenas nos momentos de terminalidade dos objetos de conhecimento. Pois, de forma equivocada, a avaliação era interpretada como sinônimo de prova escrita e aplicada somente após o esgotamento de conteúdos propostos para um período/bimestre, com a finalidade de mensurar as aprendizagens acumuladas pelos estudantes, através de exercícios que valorizavam a repetição.

Diferentemente, a avaliação deve ocorrer durante todo o processo de ensino-

aprendizagem, cabendo ao professor estabelecer em determinado momento avaliativo a(s) sua(s) finalidade(s), como: diagnosticar o perfil de entrada dos estudantes em determinada série/ano, identificar as habilidades dos alunos acerca de Objetos de Conhecimento, detectar fragilidades acumuladas pelos estudantes, entre outros.

No contexto de como avaliar, a prova escrita é utilizada como uma das principais ferramentas no processo educativo e direcionada, exclusivamente, ao estudante, entretanto, cabe ressaltar que a escolha do instrumento avaliativo não terá eficácia se o educador não compreender que todos os atores do processo de ensino-aprendizagem estão sendo avaliados.

Sendo assim, a resposta ao referido questionamento seguirá duas perspectivas: a primeira trata-se do instrumento avaliativo e a segunda, da interpretação e tratamento das informações obtidas por meio do instrumento.

Dentre os instrumentos avaliativos, destacam-se seminário, trabalho, tarefa, portfólio, mapa conceitual, resenha, simulado, observação, com ou sem o uso de recursos tecnológicos.

A interpretação e tratamento das informações, obtidas por meio do instrumento avaliativo, exigem relevante atenção do professor e permitem avaliar a metodologia de ensino adotada, ou seja, verificar se o caminho seguido possibilitou aos estudantes a obtenção de habilidades e, caso necessário, ajuste o seu fazer pedagógico.

Na perspectiva descrita nesse tópico, enfatizou-se que é extremamente importante equalizar o planejamento, tendo como ótica: Por que avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar? Contudo, os textos referentes a avaliação abordados neste documento são apenas ponto de partida para os estudos dos professores, sendo necessário o aprofundamento acerca do tema avaliação.

3.1.13. Planejamento de Ensino

Antes de abordar tópicos referentes à elaboração e/ou reelaboração do planejamento de ensino, serão retomadas informações relevantes contidas neste documento, com o intuito de subsidiar o professor na realização dessa importantíssima tarefa. Sendo assim, seguem abaixo elementos importantes a serem considerados para a construção do planejamento:

- Realização de diagnóstico para conhecer o perfil dos estudantes,
- Estudo sobre o estágio de desenvolvimento das crianças segundo Piaget,
- Aquisição de informações referentes à Alfabetização e ao Letramento matemático dos estudantes,
- Realização de estudo da BNCC e do Currículo de Referência para o Estado de Mato Grosso,

- Entendimento da organização da matemática em Unidades Temáticas, Blocos, Habilidades e Objetos de Conhecimento,
- Leitura vertical, horizontal e realização de conexões das Habilidades e Objetos de Conhecimento,
- Apropriação das competências específicas de Matemática do Ensino Fundamental e gerais da Educação Básica,
- Definição de metodologia de ensino específica da matemática e coerência entre a avaliação e metodologia adotada,
- Conhecimento sobre as Tecnologias de Informações e Comunicação (TICs).

A partir da apropriação dos elementos dispostos anteriormente, os professores terão melhores condições para planejar suas ações pedagógicas e de forma organizada realizar previsões das etapas do trabalho escolar.

O planejamento de ensino pode ser definido como processo contínuo que se preocupa com o “para onde ir” e “quais as maneiras adequadas para chegar lá”, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto necessidades de desenvolvimento da sociedade quanto do indivíduo. (TURRA et al. 1975)

Nesse contexto, o planejamento de ensino visa à organização racional da ação educativa, possibilitando uma visão técnica do processo de ensinar e aprender, auxiliando na tomada de decisões claras e precisas, evitando a improvisação do fazer pedagógico.

O planejamento de ensino possibilita ao professor definir os possíveis caminhos que levarão os estudantes a obterem habilidades e competências, sendo assim, na definição de tais caminhos deverá se basear na realidade existente, observando os recursos materiais, a estrutura do local, dentre outros aspectos, para que o mesmo tenha validade e que os resultados previstos possam ser alcançados. Nesta perspectiva, sempre que possível, o professor deverá fazer uso das tecnologias digitais como estratégias de ensino.

Outro aspecto que deve ser considerado no planejamento de ensino é a diversidade cultural, pois, mesmo sabendo que a educação matemática proposta para o Ensino Fundamental está estruturada de forma semelhante para todo território mato-grossense, devem-se considerar as especificidades de cada localidade. Todavia, o professor não deverá ver as especificidades como barreiras para estabelecer a comunicação entre o referido componente curricular e o contexto local.

Enfim, durante o planejamento, os professores e gestores escolares fomentam um conjunto de ações, que asseguram a aproximação da matemática ao contexto local, regional e

global, em que os estudantes estão inseridos, potencializando as especificidades de ensino, sejam quilombola, indígena, urbana e/ou rural, entre outras, zelando pelo currículo em ação.

Referências

ANDRADE, S. Ensino-Aprendizagem de matemática via resolução, exploração, codificação e descodificação de problemas. Rio Claro, 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista.

BANDEIRA, Francisco de Assis. Pedagogia Etnomatemática: ações e reflexões em matemática do ensino fundamental. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

BASSANEZI, R.C. Ensino-aprendizagem com modelagem matemática. São Paulo: Contexto, 2002.

BIEMBENGUT, M. S., HEIN, N. Sobre a Modelagem Matemática do saber e seus limites. In: BARBOSA, J. C; CALDEIRA, A. D. e ARAÚJO, J. L. (Org.) Modelagem matemática na educação matemática brasileira: pesquisas e práticas educacionais. São Paulo: SBEM. 2007 v.3, p. 33-47.

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

BRASIL, Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2012b.

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 19 de abr. de 2018.

BURAK, D & MARTINS, M. A. Modelagem Matemática nos anos iniciais da Educação Básica: uma discussão necessária. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Belo Horizonte: PUC Minas, vol 8, n. 1, p. 92 - 111, jan-abr.2015.

COUTO, Brígida. O professor articulador e o atendimento dos alunos em situação de dificuldade de aprendizagem matemática em escolas Estaduais de Cuiabá - MT. Cuiabá, MT: Brígida Couto, 2016. Dissertação de mestrado.

D'AMBRÓSIO, B. S.; OHIO, M. U. A Evolução da Resolução de Problemas no Currículo Matemático. In Seminário de Resolução de Problemas, 1., 2008, Rio Claro. Anais eletrônicos... Rio Claro: GTERP, 2008.

D'AMBROSIO, U. (2011). Etnomatemática: Elo Entre as Tradições e a Modernidade. Coleção tendências em Educação Matemática. (4ª ed.). Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

DANTE, Luiz Roberto. Didática da Resolução de Problemas de Matemática. São Paulo: Ática, 1991.

DANYLUK, Ocsana Sônia. Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil. 5. ed. – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

DUNCAN, C. P. F. R., STAHL, N. S. P., COLOMBO, C. S., Santos, P.M., Schroetter, S.M. A Modelagem Matemática como Metodologia no processo de Ensino- Aprendizagem: Uma Experiência no Ensino Médio. Revista Científica Internacional, n. 3, v. 10, 2015.

KLUBER, T.E.; BURAK, D. Concepções de Modelagem Matemática: contribuições teóricas. Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v.10, 2008.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. Principles and Standards for School Mathematics. Reston: NCTM, 2000. 402p.

OECD (2013), PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy, OECD Publishing.

ONUCHIC, L. R. Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V.(Orgs). Pesquisa em movimento. São Paulo: Editora UNESP, 1999. Cap.12, p. 199-220

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Ensinando Matemática na sala de aula através da Resolução de Problemas. Boletim GEPEM. Rio de Janeiro; v. 55, p. 1-19, 2009.

PIAGET, J. A construção do real na criança. Rio de Janeiro; Zahar, 1960.

Pólya, G. (1945). How to solve it: A new aspect of mathematical method. Princeton: Princeton University Press.

POLYA, G. A arte de resolver problemas: um enfoque do método matemático. Tradução e adaptação: Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1994.

RODRIGUES, V. Resolução de Problemas como estratégia para incentivar e desenvolver a criatividade dos alunos na prática educativa matemática. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Rio Claro: UNESP, 1992.

SCHROEDER, T.L., LESTER Jr., F.K. Developing Understanding in Mathematics via Problem Solving, TRAFTON, P.R., SHULTE, A.P. (Ed.) New Directions for Elementary

School Mathematics. National Council of Teachers of Mathematics, 1989. (Year Book).

TOLEDO, Maria Aparecida. Um estudo de um modelo para solução de problemas matemáticos. Disponível em: <<http://issonaoeproblemaseu.blogspot.com.br/2010/08/um-estudo-de-um-modelo-para-solucao-de.html>>. Acesso em: 19 de abr. de 2018.

TURRA, Clodia Maria Godoy et al. Planejamento: níveis e suas relações. In: Planejamento de Ensino e Avaliação. 10. ed. Porto Alegre: PUC, EMMA, Sagra S.A., 1975, p.11-21.

Ministério da Educação
Conselho Nacional de Secretários de Educação
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

ENSINO FUNDAMENTAL

ANOS FINAIS

CUIABÁ/MT
2018

4. ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

A Área de Ciências Humanas propicia trabalhar de maneira contextualizada, interdisciplinar, transdisciplinar e integradora, relacionando e articulando vivências e experiências dos alunos em situações cotidianas relacionadas aos aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, promovendo atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializem o desenvolvimento de suas identidades e de suas participações em diferentes grupos sociais, a partir do reconhecimento e contribuição para o estudo da diversidade cultural na perspectiva dos Direitos Humanos.

A Área de Ciências Humanas contribui para que os estudantes desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque com vistas ao acolhimento das diferenças.

Embora o tempo, o espaço e o movimento sejam categorias básicas, não se pode deixar de valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas, culturais e espaços geográficos.

O presente documento, Currículo de Referência para o Território Matogrossense, tem como objetivo subsidiar os professores em sua prática docente, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem dos Componentes Curriculares de Geografia, História e Ensino Religioso, com vistas ao documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que traz em sua organização os componentes: História e Geografia. Porém, o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso com sua autonomia, de acordo com as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (O.Cs) já vem trabalhando o Ensino Religioso como componente curricular na Área de Ciências Humanas.

Nesta perspectiva, o objeto de conhecimento do componente curricular de Ensino Religioso, busca o diálogo com a área de Ciências Humanas e outras, a fim de compreendê-lo de maneira interdisciplinar. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p.354) “a área de Ciências Humanas deve propiciar aos estudantes a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma”.

Tomando por referência as O.C's:

O Currículo da área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental [...] objetiva à formação das crianças, pré-adolescentes e adolescentes, desenvolvendo uma compreensão ampla da realidade no processo de formação/transformação histórica das sociedades humanas, possibilitando o exercício da cidadania. (MATO GROSSO, 2012, p. 09).

Na mesma direção a BNCC afirma:

Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BRASIL, 2017, p. 352).

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os estudantes a construir um sentido de responsabilidade para valorizar os direitos humanos; a inclusão, o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais.

Cabe, ainda, à Área de Ciências Humanas, um olhar sensível para a formação de estudantes intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico, cultural e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. Desta forma, a Área de Ciências Humanas trabalha competências, habilidades e objetos de conhecimento que possibilitam o processo de formação integral do aluno.

Considerando as competências gerais da BNCC e as específicas da Área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, estas devem garantir aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências:

- 1.** Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
- 2.** Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
- 3.** Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

**Ministério da Educação
Conselho Nacional de Secretários de Educação
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso**

**COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA
ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS**

**CUIABÁ/MT
2018**

4.1. COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA

A disciplina de História foi incorporada no currículo escolar brasileiro na primeira metade do século XIX. Ainda nesse século, surge a corrente teórica positivista, influenciando a disciplina na busca incessante de fatos históricos e sua comprovação empírica, exaltando a figura dos vencedores com ênfase nos “heróis e mitos” nacionais. A formação dos professores de história acontecia de maneira condensada e eurocêntrica, oriunda de um pensamento de História universal.

Assim, o modelo positivista adotado remetia a uma única forma de fazer e pensar a História, uma vez que apresentava apenas as etapas cronológicas dos períodos históricos e também a linearidade dos conteúdos.

Na transição do século XIX para o século XX, surgem outras correntes teóricas de pensamento e novas perspectivas historiográficas, como o pensamento marxista, cuja intencionalidade era revolucionar as relações sociais, colocando a classe trabalhadora como protagonista do processo histórico. Na primeira metade do século XX, uma nova corrente historiográfica emerge na busca de romper com o pensamento positivista predominante ao longo do século XIX. A escola francesa dos Annales, fundada no final da década de 1920 por Marc Bloch e Lucien Febvre, ao questionar a história narrativa, traz à escrita da História novos temas, novos problemas e novas abordagens. No final do século XX e início do XXI, com as diferentes conotações trazidas à luz da história social e cultural, sob as lentes de teóricos como Michel Certeau, Roger Chartier, Jacques Le Goff, intensificam-se as críticas em torno do ensino da História, agregando novas temáticas voltadas à dimensão sociocultural.

No Brasil, durante o século XX, ainda sob forte influência do positivismo, o princípio educacional constitutivo do Ensino da História era a memorização e os livros didáticos desempenhavam papel fundamental, focando na exaltação dos “vencedores”, silenciando os “vencidos”. Em outras palavras, dentro dessa concepção, o ofício do professor de História era fazer com que os estudantes decorassem acontecimentos, suas respectivas datas e nomes de personagens. Estes passavam a ser os sujeitos históricos responsáveis pelas transformações na sociedade.

O Golpe Militar de 1964 foi marcado por brutal retrocesso nos meios acadêmicos em geral, particularmente na área das Ciências Humanas. De acordo com Nadai (1993, p.157), “desfechou também um golpe nas diferentes experiências de ensino, escolas fechadas, professores e alunos presos e respondendo a processos crimes foram algumas das formas usuais de tratamentos por parte dos novos donos do poder”.

Com o processo de redemocratização, que emergiu no final da década de 1970, iniciou-se importante movimento de contestação às disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social Política Brasileira), sendo este momento marcado pelo retorno da disciplina de História no currículo escolar. Assim, o Ensino de História passa por uma ampla transformação ao absorver essas novas produções historiográficas que também influencia na produção e edição de novos materiais didáticos.

Segundo Fonseca:

Os anos 80 são marcados por discussões e propostas no ensino fundamental de História. Resgatar o papel de história no currículo passa a ser tarefa primordial depois de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase que fonte “exclusiva” e “indispensável” para o processo de ensino e aprendizagem (FONSECA, 1993, p.8)

Diante desse contexto, a partir da renovação historiográfica, busca-se romper com a escrita da história tradicional, dando visibilidade aos sujeitos até então negados, como mulheres, negros, indígenas e outros. Estes passam a ser objetos de estudos acadêmicos e, paulatinamente, inseridos nos livros didáticos.

A partir da visibilidade dos sujeitos silenciados historicamente, os Movimentos Sociais e políticos ganham forças, desenvolvendo ações em defesa dos grupos, que resultam em leis que buscam assegurar políticas afirmativas para a promoção da igualdade na diversidade, como, por exemplo, a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

No campo do ensino de História, pesquisadores voltados para a didática e formação de professores abrem possibilidades ao pensarem o papel social da escola, não apenas como detentora e transmissora de conhecimentos pré-estabelecidos, mas, sim, como importante espaço de produção de conhecimento. Na compreensão de Bittencourt (2009), o Componente Curricular de História tem por finalidade a formação do cidadão com ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo natural e social em que vive. Assim, estudar o local e o regional passa a ser considerado fundamental na compreensão do processo histórico, pois possibilita ao estudante entender a história a partir do seu cotidiano, das suas relações sociais, dos seus hábitos, costumes e das memórias construídas culturalmente e na diversidade social e cultural presentes na sociedade.

Neste contexto, o componente curricular de História tem por desafio a formação do sujeito, que desenvolva habilidades, competências, capacidade de análise e soluções éticas a problemas de diferentes naturezas, concernentes às ações humanas, compreendendo este como histórico, crítico, autônomo, capaz de contribuir e intervir na realidade social e no meio em que está inserido.

4.1.1. Contribuição da História para o Desenvolvimento Integral

A História, enquanto componente curricular das Ciências Humanas, tem por característica a formação integral dos sujeitos, em suas dimensões afetivas, intelectuais, culturais e sociais, contribuindo para o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva de mundo, em uma perspectiva da alfabetização científica, sensível aos sentidos da existência humana, possibilitando compreensão ampliada do indivíduo e de suas diferentes formas de inserção e atuação no tempo e no espaço.

Dessa forma, todo o processo formativo deve ter por princípio a humanização, considerando que o aluno passa parte significativa de sua vida em espaços educativos, o currículo deve estar centrado na formação integral do indivíduo, que é constituído de múltiplas dimensões e a escola assume o papel de elo entre os conhecimentos primevos³¹ e o saber acadêmico.

O ensino da História, no século XXI, requer novos objetos, problemas e abordagens sobre os fatos históricos e sociais. E ainda serve como ferramenta, que instrumentaliza o indivíduo a participar do processo de construção do conhecimento histórico e ao pleno exercício da cidadania. Segundo as Orientações Curriculares de Ciências Humanas do Estado de Mato Grosso,

O currículo de História deve se apresentar dinâmico, considerando que os estudantes, neste momento, estão atentos às transformações do cotidiano e aos ciclos da natureza, apropriando-se dos signos e significados (...) das diferentes mídias disponíveis, sendo seduzidos por apelos consumistas das sociedades capitalistas e se utiliza do imaginário, estabelecendo pontes com os ícones recriados a partir de diferente temporalidade. Assim, o currículo para o ensino de História precisa apropriar-se do diálogo interdisciplinar assegurando aos estudantes (...) a possibilidade de abrir fronteiras, ressignificando os saberes e as práxis sociais. (OCS: 2012, 38).

Tomando por referência a Proposta Curricular do Estado de Mato Grosso, que por sua vez está em consonância com a BNCC, o componente curricular de História precisa estar articulado ao Projeto Político Pedagógico de cada unidade, com vistas às mídias, às tecnologias de comunicação e informação, aos grupos sociais, ao local e ao regional, à diversidade, oportunizando a multiplicidade de abordagens.

³¹Segundo Attico Chassot o saber primevo é um termo que tem sido usado recentemente para designar o saber dos primeiros tempos em contraposição ao chamado saber popular, o qual é considerado como aquele de menor prestígio, (re) conceituando a acepção do termo. Passa a ter sentido mais político que semântico, uma vez que considera o conhecimento tradicional como àquele em que a ciência se vale para construir suas hipóteses e construções teóricas.

4.1.2. Objetivos do Componente Curricular de História

Na perspectiva da BNCC para a Educação Infantil e anos iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos estudantes, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). É nessa fase que os estudantes começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos e o estabelecimento de comparações. Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam.

Na transição para o Ensino Fundamental, anos finais, os estudantes vivenciam diversas mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Eles ampliam suas descobertas em relação a si próprios e às suas relações com grupos sociais, tornando-se mais autônomos para cuidar de si e do mundo ao seu redor. Se, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da percepção está voltado para o reconhecimento do Eu, do Outro e do Nós, nos anos finais do Ensino Fundamental, é possível analisar os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos, populações e comunicações.

Os objetivos do ensino da História para os anos finais do Ensino Fundamental buscam compreender o gênero humano, nas múltiplas dimensões, contemplando as diversidades, suas vivências e experiências que perpassam o campo das relações humanas, contribuindo para a construção física, afetiva, cultural, intelectual e social. Essas devem ser trabalhadas para garantir o desenvolvimento integral, fundamentando-se nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular.

Sendo assim, compete ao profissional docente do componente curricular de História do Ensino Fundamental, reconhecer que os estudantes agem de acordo com a época e o lugar em que vivem, de forma a conservar ou transformar seus conceitos, hábitos e costumes.

Considerando as competências gerais da BNCC e as específicas de História para o Ensino Fundamental, este componente curricular deve garantir aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências:

- 1.** Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

4.1.3. Principais Alternativas Metodológicas

A metodologia é a organização do processo de ensino-aprendizagem, sendo uma atividade complexa que requer planejamento, acompanhamento e gestão das dimensões que compõe o trabalho do professor, que implica os diferentes objetos de conhecimento, sistematização, criticidade, potencialidade e intencionalidade, dentre outras, incide em método de trabalho, que, por sua vez, pode ser alterado pelo movimento real, imprevisível e imponderável na relação pedagógica.

O ensino de História deve ser preconizado na perspectiva de que tudo que é humano, é histórico. Logo, os estudantes devem ser instigados e motivados a atitudes investigativas cuja metodologia de trabalho e pesquisa seja formativa, com vistas à aprendizagem contínua e permanente, problematizando a história a partir das relações, contextos e reflexões que permeiam o conhecimento histórico. Nesse sentido, uma pesquisa histórica abarca diferentes

aspectos: tema, problematização, recorte temporal, referências teórico-metodológicas, diferentes documentos, fonte oral, etc.

O profissional docente de História precisa ser um professor pesquisador, que indaga, analisa e compreende os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades e saberes, pois nem sempre a História local está contemplada na historiografia oficial ou até mesmo nas produções acadêmicas da própria região. Assim, pretende-se que o professor, juntamente com os estudantes, seja capaz de produzir a História local a partir das fontes e /ou documentos disponíveis em sua região.

Ensinar história local e regional permite ao aluno possibilidades de conhecer o seu entorno, pois trata das especificidades, consolidando sua referência de um mundo em constante movimento, indo do micro para o macro e também do macro para o micro, situando-o numa visão ampla, crítica e reflexiva que objetiva constituir uma identidade do local para o global.

No que concerne aos temas problematizados pelo objeto de conhecimento, estes devem iniciar pela história local, pois os elementos do cotidiano revelam partes do universal, e trazem as experiências dos estudantes, que, por sua vez, contribuem com a identidade dos mesmos. Convém que sejam estimuladas as diferentes leituras e diferentes tipos de linguagens, tais como: textos narrativos, poéticos e informativos, mapas, músicas, fotografias, obras artísticas, paisagens, exposições, literatura, cinema, seminários, debates, gráficos, tabelas, gravuras e demais recursos didáticos, para que o estudante compreenda as múltiplas formas de conhecer e interpretar a realidade a partir da relação do local para o global.

Estas propostas metodológicas estão em consonância com as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, que naquele momento vislumbrava fomentar a cultura rica e diversificada de cada região e as demais presentes no Estado. Nesse sentido, os objetos de aprendizagem aqui definidos, amparados na Base Nacional Comum Curricular, são reorientados para os espaços educativos do Estado de Mato Grosso, para oportunizar aos estudantes a ampliação dos conhecimentos, saberes, interesses, valorizando o respeito à diversidade presente na cultura mato-grossense, como se observa a seguir:

4.1.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento

6º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
História: tempo, espaço e formas de registros	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias. A periodização do processo histórico do Estado de Mato Grosso.
	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.
	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização. Diversidade de povos e culturas que contribuíram para a formação do Estado de Mato Grosso.
	(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.	
	(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.	
	(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.	
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais. Registros e fontes regionais como instrumentos no processo de formação da cultura material e imaterial mato-grossense.
	(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões.	Espaços territoriais e aportes culturais, científicos, sociais e econômicos das diferentes culturas indígenas que compõe o Estado de Mato Grosso.
	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas. (EF06HI09.1MT) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, relacionando elementos das diversas culturas que influenciaram a formação populacional e cultural mato-grossense.	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma. Influências de diferentes povos: indígenas, europeus, africanos, asiáticos, entre outros, na formação da população mato-grossense.
Lógicas de organização política	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da polis e nas transformações políticas, sociais e culturais.	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma

	(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.	<p>Domínios e expansão das culturas grega e romana</p> <p>Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.</p> <p>As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.</p> <p>A passagem do mundo antigo para o mundo medieval.</p> <p>A fragmentação do poder político na Idade Média.</p> <p>O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.</p>
	(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.	
	(EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.	
	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.	
	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.	
Trabalho e formas de organização social e cultural	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.	<p>Trabalho escravo e livre ao longo da História de Mato Grosso.</p> <p>Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.</p> <p>Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África).</p> <p>Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.</p> <p>O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.</p> <p>O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.</p> <p>O protagonismo feminino na sociedade mato-grossense.</p>
	(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.	
	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.	
	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	

7º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História.
	(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.	A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.
	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.	Organização cosmológica, política, econômica, social e cultural dos povos indígenas de

		<p>Mato Grosso antes da chegada dos europeus.</p> <p>Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.</p>
Humanismo, Renascimento e o Novo Mundo	(EF07HI04) Identificar as principais características do Humanismo e do Renascimento e analisar seus significados.	Humanismo e Renascimento artísticos e culturais: uma nova visão de ser humano e de mundo e consequente incentivos as grandes navegações.
	(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.
	(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.	As descobertas científicas e a expansão marítima.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.
	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.
	(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.	
	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.	A estruturação dos vice-reinos nas Américas.
	(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
	(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).	A resistência indígena em Mato Grosso no processo de expansão territorial da América portuguesa.
A expansão portuguesa na América	(EF07HI12.1MT) Compreender a constituição territorial de Mato Grosso a partir da expansão da América portuguesa.	<p>O movimento bandeirantista.</p> <p>Os conflitos entre os bandeirantes e indígenas em Mato Grosso na expansão do território.</p> <p>O ciclo da mineração e a constituição da capitania de Mato Grosso.</p>
Lógicas comerciais e mercantis da Modernidade	(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.
	(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.	
	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.	As lógicas internas das sociedades africanas.
	(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases,	As formas de organização das sociedades ameríndias.

	identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.	A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.
	(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.	A emergência do capitalismo.

8º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.	A questão do iluminismo e da ilustração.
	(EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo.
	(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
	(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.	Revolução Francesa e seus desdobramentos.
	(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineiras e baianas.
Os processos de independência nas Américas	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.	Independência dos Estados Unidos da América.
	(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.	
	(EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.	Independências na América espanhola.
	(EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.	A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti
	(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.	Os caminhos até a independência do Brasil.
	(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.	A independência do Brasil e sua influência em Mato Grosso, seus desdobramentos e impactos para a cultura local.
	(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão. Vida cultural e cotidiana da população negra e indígena de Mato Grosso no período colonial.
	(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.	
(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.		

O Brasil no século XIX	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.	Brasil: Primeiro Reinado. O Período Regencial e as contestações ao poder central.
	(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.	O Brasil do Segundo Reinado: política e economia.
	(EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.	A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado.
	(EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.	Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai. A questão da terra em Mato Grosso.
	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.
	(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.	
	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.	Políticas de extermínio do indígena durante o Império.
	(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.
(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.	
Mato Grosso no século XIX	(EF08HI23.1MT) Compreender o contexto político, econômico e cultural de Mato Grosso no século XIX e seus desdobramentos sociais e culturais.	A transferência da Capital de Vila Bela de Santíssima Trindade para Cuiabá. Os impactos da independência do Brasil para Mato Grosso. A Rusga e sua articulação com outros movimentos regenciais. Mato Grosso no contexto da Guerra do Paraguai. A economia mato-grossense pós-guerra do Paraguai. A resistência dos quilombos e comunidades tradicionais em Mato Grosso.
Configurações do mundo no século XX	(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.
	(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
	(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.

	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.	<p>Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo.</p> <p>O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas.</p> <p>A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

9º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até metade do século XX	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.
	(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos. O coronelismo em Mato Grosso.
	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição.
	(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.	Primeira República e suas características. Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930. A modernização e transformação da paisagem urbana na capital mato-grossense.
	(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).	O período varguista e suas contradições. A emergência da vida urbana e a segregação espacial. O trabalhismo e seu protagonismo político.
	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.	A questão indígena durante a República (até 1964). A questão afro-brasileira durante a República (até 1964). Protagonismo negro em Mato Grosso durante a República.
	(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século	As mudanças conceituais de diversidades étnico-raciais e a

	XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.	ideia de gênero no Brasil do século XX.
	(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.	Os movimentos sociais no Brasil do século XX. Anarquismo e protagonismo feminino.
Totalitarismos e conflitos mundiais	(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial.
	(EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.	A questão da Palestina. A Revolução Russa A crise capitalista de 1929.
	(EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.	A emergência do fascismo e do nazismo. A Segunda Guerra Mundial. Judeus e outras vítimas do holocausto.
	(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).	O colonialismo na África. As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.
	(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.
	(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.	
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.	
	(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação. Constituição de Mato Grosso e os impactos políticos na região. A Marcha para o Oeste e o desenvolvimento das regiões de Mato Grosso. Colonização do norte de Mato Grosso após a década de 1970. Conflitos agrários e indígenas em Mato Grosso.
	(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência.
	(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.	As questões indígena e negra e a ditadura.
	(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.	

	(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.	A divisão geopolítica do estado de Mato Grosso.
	(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.	O processo de redemocratização. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.).
	(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.	A História recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais.
	(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.	Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira.
	(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.	A questão da violência contra populações marginalizadas.
	(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.	O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.
	(EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.	Mato Grosso no contexto da globalização: a questão da violência contra populações marginalizadas.
A história recente	(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos. A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia. A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba.
	(EF09HI29) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.	As experiências ditatoriais na América Latina.
	(EF09HI30) Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.	Os processos de descolonização na África e na Ásia.
	(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização. Políticas econômicas na América Latina.
	(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo.
	(EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.	Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.
	(EF09HI34) Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.	As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de
	(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os	

	movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.	inserção no debate local, regional, nacional e internacional.
	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.	

4.1.5. Avaliações para as Aprendizagens

A avaliação é essencial à educação e como tal, inerente e indissociável a atividade pedagógica, ela deve ser compreendida como um processo permanente que ultrapassa o âmbito da sala de aula, abrangendo todo o cotidiano escolar. Esta interação merece estudos e reflexões, pois a avaliação das aprendizagens tem sido considerada como o domínio preponderante para medir os sucessos e fracassos dos estudantes, das unidades escolares e dos sistemas educativos em cenários locais, nacionais e internacionais.

A construção de um currículo crítico e interdisciplinar que pretende promover aprendizagens significativas na vida dos estudantes tem sua ancoragem na avaliação diagnóstica, inclusiva, formativa e emancipatória, em contraponto à avaliação classificatória e seletiva.

A avaliação do processo ensino e aprendizagem busca detectar as dificuldades dos estudantes, a fim de corrigi-las durante o processo. As informações reveladas pela avaliação formativa permitem ao professor planejar, ajustar e redirecionar sua prática pedagógica com a intencionalidade de possibilitar novas competências e habilidades na construção do conhecimento.

É importante ressaltar que todo processo avaliativo depende a priori de um planejamento coerente, que permita ao professor delimitar as expectativas de aprendizagens de cada turma, estabelecendo um perfil de entrada e de saída, para que se possam mobilizar os esforços necessários.

No processo avaliativo, pode-se recorrer a diferentes mecanismos, considerando a intencionalidade dos objetos do conhecimento, fazendo uso de observações e registros contínuos e progressivos, respeitando o nível cognitivo dos estudantes para uma proposta gradativa de superação e avanço.

O Componente Curricular de História, ao optar por uma avaliação diagnóstica e formativa, entende que esta não tem como objetivo classificar ou selecionar, mas conhecer melhor o estudante, suas capacidades, seus interesses e suas técnicas de trabalho. Nesta perspectiva, o ato de ensinar pressupõe intencionalidade do professor em auxiliar o estudante na construção de conhecimentos, conceitos, ideias e habilidades, considerando o

desenvolvimento das diferentes atividades avaliativas: atividades realizadas em sala de aula; atividades que indiquem capacidades de síntese e produção de texto; atividades que expressem o domínio do objeto do conhecimento e atividades que explicitem procedimentos. Assim, propõe-se que estas sejam instrumentos do currículo com o objetivo de promover aprendizagem significativa, capaz de fazer com que o estudante tome consciência da evolução de sua aprendizagem e o professor perceba a eficiência do que “ensina”.

Portanto, as dimensões que constituem o processo avaliativo devem possibilitar a aquisição de habilidades e capacidades cognitivas necessárias para assegurar o direito do estudante à aprendizagem, em uma perspectiva de formação do sujeito participativo, reflexivo e crítico no espaço que está inserido.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

BRASIL. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

CANEAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In.: MOREIRA, Antônio Flávio; CANEAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. O/A Educador Como Agente Cultural. In ____: LOPES, Alice Ribeiro Cassimiro, MACEDO, Elizabeth Fernandes de & ALVES, Maria Palmira Carlos (Orgs.) **Cultura e Política de Currículo** /– Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 25. reimp. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

NEVES, Josélia Gomes. **Currículo Intercultural: processo de aplicação da Lei 11.645 /2008 nas escolas públicas da Amazônia**. Revista Partes: SP. 2013. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2013/05/15/curriculo-intercultural/>. Acesso em: 17 de outubro de 2013.

BERUTTI, Flavio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e Aprender História – Belo Horizonte**, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **História: ensino fundamental**. Coord. OLIVEIRA, Margarida Dias. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC. Brasília, DF, 2017.

CHASSOT, Attico. A ciência através dos tempos. São Paulo: Moderna, 2014.

_____. Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação. 7ª. ed. - Ijuí: Ed. Unijuí. 2016.

_____. A Ciência é masculina? É, sim senhora! 7ª ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

_____. Das disciplinas à indisciplina. 1ª. ed. - Curitiba: Appris, 2016.

FONSECA, Selva Guimaraes -Caminhos da História Ensinada. São Paulo: Papyrus, 1993.

MARTINS, Marcos L. História Regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Novos temas nas aulas de História.** São Paulo: Contexto, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Área de Ciência Humanas: Educação Básica. /Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectivas Revista Brasileira de História vol.13, nº25/26 São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1993.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Ensinar história. - São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Marco Antônio. Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática. - Belo Horizonte: Rona, 2012.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. História do Mato Grosso: Da ancestralidade – Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Currículo: a atividade humana como princípio educativo. 4ª ed. - São Paulo: Libertade, 2013.

VIEIRA, Cleber Santos. História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental (org.).
Recife: Pipa Comunicação, 2013.

**Ministério da Educação
Conselho Nacional de Secretários de Educação
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso**

**COMPONENTE CURRICULAR
GEOGRAFIA
ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS**

**CUIABÁ/MT
2018**

4.2. COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA

A Geografia, como componente curricular escolar obrigatório, teve seu início e implantação pela primeira vez no país no ano de 1837, no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro). O objetivo era a preparação de parte da elite brasileira que ansiava se inserir nos cargos políticos e nas demais atividades relacionadas.

Por volta do ano de 1900, tendo como principal característica a disseminação de se conhecer os aspectos naturais regionais e o ideário de criar um sentimento nacionalista e patriota nos estudantes, a geografia se consolida como ciência nas escolas em quase todo o território brasileiro.

Em 1905, foi lançado o livro de Manuel Said Ali Ida, “Compêndio de Geografia Elementar”. O foco principal era a abordagem regional do Brasil com intenção de conhecer melhor os aspectos regionais do país.

A Geografia chegou às instituições universitárias no ano de 1934 na Universidade de São Paulo. O corpo docente era formado por professores com tendências tradicionais e com grande influência da escola francesa.

As primeiras propostas de Geografia crítica no Brasil tiveram início em 1966, oriundas das ideias de Yves Lacoste, ao publicar sua obra “Geografia do Subdesenvolvimento”.

Já nos anos 70, em pleno período de ditadura militar no Brasil, a Geografia e a História foram unificadas em uma única disciplina, estrategicamente utilizou-se destas disciplinas, que podem ser libertadoras, mas também aprisionadoras, para manter a ordem social imposta pelo governo militar. Desta fusão surgiu a disciplina escolar denominada de Estudos Sociais. Amparados na ideia de que a Geografia e a História figuravam como uma ameaça política, o Governo Militar propendia coibir o surgimento de movimentos considerados subversivos.

A partir de 1978, por diversos motivos políticos, econômicos, sociais e culturais houve uma explosão de publicações do Ensino da Geografia Crítica em todo o país.

A década de 80 é fruto das lutas dos anos anteriores, dos trabalhos dos professores do início do século XX, das Associações de Geógrafos, e do esforço dos profissionais interessados no reconhecimento da importância do Ensino da Geografia.

Ainda nos anos 80, o Brasil vivenciava uma efervescência de mudanças, esse período foi de significativas mudanças, início do processo de abertura política, após longo período de ditadura militar.

No final dessa década, começam a surgir novas possibilidades de organizações da sociedade civil e da sociedade política, a população é mobilizada a participar dos destinos do Estado e de intervir nos diferentes níveis de governo, conforme aborda Vlach:

Foi neste momento que o Ensino da Geografia voltou a fazer parte de debates teóricos e metodológicos dos geógrafos. A partir de então, os temas sobre Ensino da Geografia se abrem em leques cada vez mais amplos, abarcando assuntos cada vez mais variados e pertinentes à nossa disciplina. O debate sobre a questão teórico-metodológica do Ensino da Geografia é, na realidade, um debate sobre as raízes teóricas que embasaram esta disciplina. Os autores que a discutem participam do movimento crítico da Geografia e procuram esclarecer porque uma disciplina, aparentemente “chata e enfadonha”, permanece no Currículo Escolar Oficial. Avançando além desta constatação, esses “geógrafos-educadores” apontam novas formas de abordagem do que pode ser realizado por esta matéria escolar em uma perspectiva mais crítica. Muitos autores nacionais, a maioria professores de Geografia em Universidades, se preocupa efetivamente com a Geografia Escolar, tentando formular respostas, ou questionando a forma “como se dá na prática” o Ensino da Geografia. (VLACH *et al* (s.d.)

Atualmente, a Geografia Escolar encontra amparo legal nos seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que ditou novas reformulações nas Licenciaturas e ampliou a carga horária da formação do professor; Pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que recomendam o Programa Oficial de Ensino a ser seguido no País; Pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação (DCNs) de 2013, que são as diretrizes que estabelecem também a Base Nacional Comum Curricular, responsáveis por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras; Nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OCs) de 2012; Lei Estadual Nº 5.573, de 06 de fevereiro de 1990, na Resolução Normativa Nº 002/2015-CEE-MT Artigo 8º (oitavo), e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme o Ministério da Educação:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017).

O ensino do componente curricular de Geografia na Educação Básica é imprescindível, isso remete aos saberes geográficos e científicos que devem nortear o trabalho pedagógico. Enquanto componente curricular da área de Ciências Humanas, possui grande relevância na formação de competências e habilidades que auxiliam o estudante no desenvolvimento ético e na preparação para a cidadania.

Este componente curricular assume, então, grande importância ao se pensar a construção da sociedade e como esta produz o espaço dentro da sua pluralidade sociocultural, “principalmente no que diz respeito às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e culturais que convivem no espaço nacional, assim possibilita (...) um contato com um Brasil de uma geografia complexa, multifacetada e cuja população não é devidamente conhecida” dentro das espacialidades desiguais e excludentes (ANJOS, 2005).

Visando, também, ao cumprimento das leis 10.639 e 11.645, vigentes desde 2003 e 2008, respectivamente, complementares à LDB de 1996, que mostram a necessidade de se ensinar sobre o Movimento de Luta, História e Cultura Afro-brasileira e indígena, é necessário incluí-las no currículo escolar, para o reconhecimento e reparação histórica e social de todas as etnias que formam a população brasileira, descentralizando a ideia eurocêntrica que se tem arraigado na sociedade, na ciência, nas relações sócio espaciais e, conseqüentemente, no pensamento e território produzido por tais relações entre os atores sociais, podendo esta relação ser representada entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem.

E para que isso se efetive, de acordo com Castellar (2005), devem haver “mudanças na postura do corpo docente em relação ao como, para quê e para quem ensinar geografia escolar” (CASTELLAR, 2005, p. 3), destacando a necessidade de introduzir novas tecnologias, aprendizagens e conhecimentos para o enriquecimento do estudo geográfico, bem como o Saber-Fazer no processo de ensino-aprendizagem voltado para a realidade e vivências do cotidiano. Nesse sentido, podemos concordar com Callai (2001), que afirma:

[...] a Geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma “visão espacial”, é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o estudante para que exerça de fato a sua cidadania. [...]. Um cidadão que reconheça o mundo em que vive, que se compreenda como indivíduo social capaz de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço, e que consiga ter os mecanismos e os instrumentos para tanto. (CALLAI, 2001, p.134).

Neste contexto, percebe-se a necessidade de construir o pensamento espacial e o raciocínio geográfico no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é preciso reorganizar o currículo escolar para o educar ao longo da vida, integrando os seguintes conceitos: aprender a

fazer, aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a conviver, articulando os conhecimentos geográficos e os pedagógicos.

As experiências vivenciadas pelos estudantes no processo educativo exercem papel fundamental na compreensão da realidade e no raciocínio geográfico.

Não se trata de ensinar apenas os conteúdos e conceitos geográficos, mas, sim, apresentar como esses saberes contribuem para entendermos o mundo e posicionarmos de forma crítica e reflexiva, contribuindo na condição de sujeitos ativos e participativos.

A geografia tem como principal objetivo compreender a construção do espaço produzido pela sociedade, considerando suas características sociais, físicas e econômicas. E “se a sociedade é desigual, conseqüentemente, o espaço será o espaço da desigualdade” (SANTOS, 2008) e é por isso que é de suma importância para o aluno fazer uma leitura crítica do espaço em que vive e compreender como é estruturada a sociedade. Nisto inclui-se entender todos os momentos históricos da formação da sociedade e, conseqüentemente, da construção do espaço de acordo com interesses e necessidades da primeira, de acordo com Oliveira:

“[...] Cabe à geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza [...]. Como são produzidos por sociedades desiguais, os espaços também são desiguais: campo/cidade, regiões metropolitanas/cidades médias/cidades pequenas etc [...] (OLIVEIRA, 2008, p. 142).

A geografia escolar tem como meta ensinar o estudante a realizar a leitura do mundo, partindo da realidade do espaço vivenciado diariamente. De acordo com Cavalcanti:

O espaço vivenciado hoje é fluido, formado por redes com limites indefinidos e/ou dinâmicos, e ultrapassa o lugar de convívio imediato. É, também um espaço extremamente segregado e segregador, onde cresce a cada dia o número de excluídos, de violentados, de desempregados, de sem-terra, de sem-teto. (CAVALCANTI, 2012, p. 48).

Logo, na Geografia Escolar os aspectos sociais são de fundamental compreensão para a leitura do espaço geográfico.

Contextualizando, há a necessidade de trabalhar a alfabetização científica no contexto da educação geográfica com práticas pedagógicas, que valorizem os saberes conceituais, atitudinais e procedimentais e estes relacionados com as intensas experiências vivenciadas pelos estudantes, auxiliando na realização da leitura do mundo, na compreensão da realidade, na percepção de seu papel e na construção de uma cultura cidadã.

Nesse âmbito, os saberes culturais são significativos ao conhecimento geográfico e colaboram de forma intensa para o conhecimento e a aprendizagem da educação voltada para área das Ciências Humanas, buscando uma identidade dentro do currículo com objetivos claros

e precisos nos múltiplos aspectos. Segundo as Orientações Curriculares de Mato Grosso (2010), o componente curricular Geografia enquadra-se nas Ciências Humanas, o qual é descrito da seguinte forma:

Os estudos na Área de Ciências Humanas buscam fundamentação na concepção do método histórico-dialético com o entendimento de que o conhecimento é construído sócio-historicamente na relação entre homens e destes com o contexto social, político, econômico, cultural, natural e tecnológico em constante processo de transformações, e que envolve diretamente o cotidiano dos professores e estudantes [...] Nessa abordagem compreendemos como categorias de estudo: sociedade, tempo e espaço, trabalho, diversidades socioculturais e religiosas, (gênero, sexualidades, religiosidades, geracionais e étnico-raciais), democracia, nação, paisagem, espaço geográfico e território, as quais permitem desenvolver o pensamento histórico e geográfico, ao longo dos anos do Ensino Fundamental. (MATO GROSSO, 2010).

Partindo disto, vê-se também como as relações sociais e étnico-raciais estão presentes em todo o contexto de estudo da Geografia Escolar, considerando a diversidade sociocultural da população que compõe o território brasileiro, as relações étnico-raciais se fazem necessárias no processo de ensino-aprendizagem na relação entre alunos, e entre professor e aluno.

Dentro desse cenário, o componente curricular geografia contribui de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, construindo de forma significativa as dimensões do currículo nos mais variados aspectos: sociais, políticos, culturais, éticos e econômicos, possibilitando o agir e pensar, ser e fazer na produção de saberes significativos que agregam conhecimentos de suma importância, contribuindo na formação social e na construção da autonomia para realização de uma leitura crítica da realidade e práticas sociais coerentes a tal.

4.2.1. Contribuições da Geografia para o Desenvolvimento Integral

A contribuição da Geografia como ciência à educação escolar versa dos elementos naturais e humanos em sua configuração espacial, em uma explicitação relacional-interativa da construção do mundo pelo ser humano, juntamente com as práticas sociais que resultam das relações entre os atores sociais.

Portanto, a Geografia procura entender os eventos antrópicos em sua dinâmica de espacialidade: onde, como, e por que ocorrem na concretude de lugar e mundo. E para isso é necessário, também, que se entenda como se produzem e reproduzem as relações sociais, pois dependendo de como se dão essas relações entre os atores da sociedade, as suas práticas sociais e a produção do espaço e do mundo serão diferenciadas (Raffestin, 1993).

Sendo assim, conforme orienta Carneiro³², a leitura geográfica da realidade não se restringe à descrição localizada dos elementos naturais e efeitos da ação humana, mas analisa as inter-relações entre os elementos em diversas escalas, segundo objetivos de um estudo (local, regional e inter ou supranacional), sob critérios de apreensão dos determinantes histórico-sociais das diversas organizações espaciais identificadas.

Esse entendimento da Geografia é a base para seu efetivo aproveitamento educacional. Sob este enfoque, a Geografia Escolar não se reduz a uma programação curricular meramente informativa, mas deve ter uma efetividade formativa no contexto do impacto global da escola sobre o desenvolvimento intelectual, atitudinal e psicomotor dos estudantes da Educação Básica.

Sob o aspecto intelectual, cabe à educação geográfica ocupar-se com a compreensão de mundo que o estudante vai elaborando a partir de suas experiências nas práticas sociais cotidianas nos espaços e lugares de vivência, e da sua apreensão progressiva dos problemas de organização e uso do espaço pelo homem.

O entendimento das formas e dinâmicas dos fenômenos naturais e sociais foi e é um saber necessário à humanidade, pois as experiências espaciais vividas e a interpretação dos lugares favorecem a formulação de estratégias para a existência do ser humano no planeta. Considerando a diversidade humana e da natureza, conseqüentemente, a variedade de relações que as sociedades estabelecem entre si e com a natureza, é possível afirmar que cada sociedade produz e possui diferentes geografias.

Como conhecimento científico institucionalizado, a Geografia produz e utiliza diferentes referenciais teórico-metodológicos, acompanhando, de maneira mais ou menos intensa, as grandes matrizes e as mudanças paradigmáticas das ciências.

Como disciplina, na escola e na universidade, a Geografia também tem produzido e se orientado por concepções didático-pedagógicas, tentando sua adequação ao contexto social, educacional e científico. Por conseguinte, atualmente, na ciência geográfica, há uma pluralidade de orientações teórico-metodológicas.

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os estudantes dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos

³² CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Importância educacional da geografia, Educ. rev. n.º 9 Curitiba Jan./Dec. 1993. Sonia tem graduação em Geografia, Mestrado em Educação, Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Professora no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

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

Os estudantes nem sempre compreendem os conceitos espaciais usados pelos adultos, sobretudo os conceitos trabalhados nas escolas. Usando como exemplo o campo da cartografia, o estudante, ao receber a informação que “todo extremo Norte, também é extremo Sul”, para exemplificar, o professor de geografia apresenta o mapa do Brasil onde o estudante, ao ler a localização do estado de Mato Grosso, não compreende como ele poderia estar ao sul do estado do Pará e ao Norte de Mato Grosso do Sul ao mesmo tempo. Esse fato caracteriza uma construção equivocada de conceitos durante as etapas do ensino fundamental.

Provavelmente o estudante entendia os referenciais de localização de forma estática, centralizados no próprio referencial norte e sul, faltava-lhe a reversibilidade, isto é, considerar os referenciais a partir da perspectiva do estado de Mato Grosso.

Pensar os conceitos e formas como naturalizadas e estáticas tem sido uma característica do pensamento social muito comum, resultados de uma mentalidade conservadora que nega a dinâmica das práticas sociais e dos espaços por ela construídos. Através do conhecimento geográfico, a análise se dará no questionamento da realidade nos seus aspectos físicos naturais e da estrutura social, com a possibilidade de se transformar constantemente. Segundo Raffestin (1993), na sociedade existem três tipos de atores sociais: aquele que é possuidor da mão de obra, outro que é possuidor dos meios financeiros e tecnologia, e o terceiro que é possuidor de ambos. Cada um desses atores terá práticas espaciais diferenciadas, produzindo e construindo de diferentes formas o espaço.

Dificuldades de compreensão conceitual como essa e outras são recorrentes em estudantes do ensino fundamental, problemas como este devem ser percebidos e sanados pelos professores responsáveis pela construção do conhecimento geográfico dos estudantes ao longo de todas as etapas da Educação Básica.

A construção de categorias e conceitos geográficos é uma habilidade fundamental para a vida cotidiana, uma vez que possibilita às pessoas organizar a realidade, estabelecer classes de objeto, trocar experiências com outro e construir conhecimento. (MATO GROSSO, 2012).³³

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o componente curricular Geografia pretende, em linhas gerais, proporcionar variadas possibilidades de leituras de mundo, fundamentais para a construção de uma visão crítica da sociedade e para a formação da cidadania, na qual busque

³³ Orientações Curriculares da Educação Básica Mato Grosso. Cadernos de Orientações Curriculares Ciências Humanas, página 41. ISBN 978-85-88421-79-0

desenvolver no estudante sua autonomia de pensar e agir diante da conjuntura social que se encontra, sendo um sujeito ativo e participante na construção dos espaços que compõe.

O grau de complexidade das categorias, dos conceitos geográficos e o desenvolvimento do componente, nessa etapa, ampliam-se ano a ano, contemplando a comparação de paisagens, as inter-relações da sociedade com a natureza, as dimensões e os conflitos territoriais em diferentes escalas geográficas, as contradições políticas, econômicas e ambientais.

Outra característica importante da Geografia Escolar na formação do estudante é a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei nº. 10.639/03 e Lei nº.11.645/08 e Resolução Normativa Nº 002/2015-CEE-MT) que se articula ao estudo da formação do território nacional e local, salientando a luta do povo negro e dos povos indígenas, assim como a permanente discussão da importância da mestiçagem e da diversidade cultural e territorial no Brasil e em Mato Grosso e a ligação com outros continentes.

Considerando que temos socialmente, além do conflito de classes, os conflitos das relações étnico-raciais, que refletem na ocupação e produção do espaço em todos os seus limites, refletem a necessidade de se desconstruir o preconceito enraizado do século XIX referente às etnias e povos que não eram de origem europeia. Os conteúdos eurocêntricos presentes nos livros didáticos de geografia e também na formação inicial dos professores que permitem a perpetuação à negação de direitos e desmoralização dessas populações.

A Resolução Normativa nº 002/2015- do Conselho Estadual de Educação (CEE-MT), documento que “Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências”, em seu artigo 8º (oitavo) inciso V (quinto) diz que:

A História, Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, História e Geografia de Mato Grosso e Educação Ambiental, bem como as especificidades étnico-raciais, socioeconômicas e culturais, no âmbito regional e/ou local, tratadas em todos os componentes curriculares (MATO GROSSO, 2015)

A importância de estudar a história local e regional ganhou força graças à concepção metodológica conhecida como Nova História, oriunda da França de 1929. Essa nova abordagem passou a ter importância no mundo acadêmico brasileiro com os primeiros trabalhos sistematizados sobre o tema a partir da final década de 1980. Nesse mesmo período e contexto, a Geografia Crítica ganha força e passa a inspirar a formação acadêmica e os currículos escolares a partir dos anos de 1990. Neste contexto, há de considerar o estudante como parte do processo educativo, sendo participativo, ativo, produtor do conhecimento, que domine conceitos imprescindíveis da geografia. Sendo assim, em todas as etapas da educação básica, o ensino do componente curricular Geografia não pode ser desvinculado dos demais

componentes, sobretudo do componente curricular História, sendo ambos da mesma área de conhecimento, ambos trabalhados de forma articulada podem possibilitar uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, conforme Cavalcanti (2010):

Os professores de Geografia relatam que estão frequentemente enfrentando dificuldade em “atrair” seus alunos nas aulas, pois a maioria não se interessa pelos conteúdos que essa disciplina trabalha. No entanto, se a Geografia contempla a diversidade da experiência dos homens na produção do espaço, as questões espaciais estão sempre presentes no cotidiano de todos eles, sejam as de dimensões globais ou locais. É o caso de se questionar, então, por que os alunos não mostram interesse especial pelos conteúdos da disciplina, limitando-se, na maior parte das vezes, ao cumprimento formal das obrigações escolares. (CAVALCANTI, 2010, p.03).

Corroborando com Cavalcanti e buscando subsídios legais encontramos amparo e respaldo na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) a qual “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, em seu artigo 26º diz que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996)

Nesse cenário, destaca-se a importância da construção coletiva e participativa dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada unidade escolar. É nesse momento e nesse documento que cada unidade escolar imprime suas realidades e necessidades, planeja as ações pedagógicas e administrativas e as executa. É aqui que os componentes curriculares da área de Ciências Humanas muito podem contribuir para a elaboração, planejamento e execução dos PPP's, os professores de Geografia e de História podem e devem contribuir com os conhecimentos e conceitos de cada ciência, possibilitando o trabalho articulado entre a escola, a sociedade e os estudantes, compreendendo suas estruturas e como ocorrem as relações entre elas, as quais irão refletir na construção e produção do espaço.

4.2.2. Objetivos do Componente Curricular Geografia

Nos anos finais do Ensino Fundamental propõe-se dar continuidade e aprofundar a etapa anterior (anos iniciais), acrescentando novos conhecimentos, ampliando noções de seus lugares de vivências para a compreensão de questões de outras escalas geográficas.

Assim, ao concluir a segunda etapa do Ensino Fundamental, espera-se que o/a estudante, portador de crenças, valores e experiências, seja capaz de compreender fenômenos e processos em diferentes escalas; de estabelecer relações entre as situações do cotidiano dos lugares de vivências e de outros lugares; de usar diferentes estratégias e múltiplas linguagens para

consolidar e aprofundar conhecimentos e saberes adquiridos. Contudo, a Geografia Escolar, nessa etapa, preocupa-se com a progressão dos estudantes.

Os objetivos do Componente Curricular Geografia para os anos finais da etapa do Ensino Fundamental são:

- Aprofundar e consolidar os conceitos e categorias da geografia iniciados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Construir e desenvolver os conceitos e categorias da geografia que competem aos anos finais do Ensino Fundamental.
- Analisar o meio ambiente do Estado de Mato Grosso, correlacionando as diferentes escalas e diversos aspectos (físicos, sociais, econômicos, culturais e ambientais).
- Reconhecer e identificar as paisagens do território mato-grossense e suas interações com diferentes escalas no espaço geográfico, propiciando a valorização do patrimônio sociocultural e ambiental, ressignificando sua identidade.
- Analisar o espaço geográfico como um processo de construção das relações entre os seres humanos, e destes com a natureza, estabelecendo conexões entre o espaço geográfico mato-grossense e outros espaços.
- Construir e Compreender o conceito de território, caracterizando as formas de apropriação dos territórios no Estado de Mato Grosso.

4.2.3. Principais Alternativas Metodológicas

A metodologia, em síntese, é o caminho que se escolhe para chegar a um determinado fim, espera-se que a escolha desse ou desses caminhos possa possibilitar a construção e sistematização do currículo escolar, mas que, sobretudo, possa proporcionar um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa aos estudantes. Dessa forma, destaca-se a importância de metodologias proporcionais à realidade e às necessidades dos estudantes. O ensino da Geografia em uma abordagem por Projeto de Pesquisa e Estudo de Caso pode enriquecer o trabalho pedagógico e contribuir com o ambiente a ser pesquisado.

Destaca-se a aprendizagem com projetos, conforme o PPP da unidade escolar, possibilitando a organização dos conhecimentos em diferentes contextos, problematizando as realidades, construindo diagnósticos e propondo possibilidades de mudanças de seus lugares de vivência, com destaque para o estudo da Geografia Regional, contribuindo para a formação plena, fortalecendo o sentimento de pertencimento e reforçando a identidade dos estudantes em

diferentes contextos, aprofundando e consolidando a alfabetização geográfica, a construção do raciocínio geográfico e do pensamento espacial dos estudantes.

Nesse contexto, o componente curricular Geografia trata das questões pertinentes ao cotidiano do estudante, partindo do local, regional ao global, utilizando dos conhecimentos de senso comum dos estudantes à construção do conhecimento científico elaborado, levando o mesmo à problematização de sua realidade, a construção da autonomia intelectual, o domínio de conceitos, conteúdos e métodos da Geografia.

O professor de geografia deve ser o mediador dos processos de construção dos conhecimentos, para tanto, é imprescindível o trabalho interdisciplinar na construção do conhecimento geográfico escolar. Vale ressaltar que o professor de geografia deve ser um constante pesquisador e construir essa capacidade em seus estudantes. O documento da Base Nacional Comum Curricular orienta que:

Para fazer a leitura de mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas. (BRASIL, 2017, p. 357).

Segundo Giroto (2015), “o raciocínio geográfico pode ser concebido como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas” (GIROTO, 2015, p. 02). Acerca desse assunto, Cavalcanti (2008) ressalta que:

Para pensar sobre aspectos metodológicos do ensino de geografia, tendo em vista o que já foi exposto, entendo que o primeiro passo é colocar o aluno como centro e sujeito do processo de ensino para, a partir daí, refletir sobre o papel do professor e da geografia, que são elementos igualmente fundamentais no contexto didático. (CAVALCANTI, p.35, 2008).

O ensino e a aprendizagem em Geografia, na educação básica, tem como pilar o processo de alfabetização gráfica e cartográfica. Alguns autores, como Simielli (1999 e 2007), Paganelli (1986), Almeida (2007) e Lesann (2010) corroboram com a ideia de que no ensino da geografia a alfabetização cartográfica representa a habilidade de representação dos espaços visíveis, objetivos e subjetivos. Assim, os mapas mentais representam uma importante fonte de comunicação representada pela cartografia com a função de desenvolver as habilidades fundamentais de leitor de mapas e de mapeador da realidade, contribuindo na construção de conhecimentos significativos.

Nessa perspectiva, o ensino da Geografia Escolar pode recorrer a procedimentos metodológicos diversos, tais como: coletar, organizar, analisar e espacializar as informações de

fontes variadas, podendo apresentá-las por meio de relatórios, seminários, objetos digitais de aprendizagem, aulas de campo, filmes, literaturas, músicas, fotografias, documentários, teatro, internet, jogos, uso de mapas, imagens de satélites, softwares de geoprocessamento, ferramentas tecnológicas, questionários, e outros.

A escola e a sala de aula devem ser vistas como um laboratório de vivências educativas, propiciando a produção do conhecimento e aprendizagens significativas. Nessa perspectiva, Araújo (2003) destaca a importância de uma reflexão da prática pedagógica como um referencial, estabelecendo critérios claros e críticos sobre a qualidade da ação educativa, das práticas e estratégias inovadoras que colaboram para o ensino de qualidade.

Ainda segundo Araújo (2003), para o professor refletir sobre sua prática pedagógica fazem-se necessários referenciais que atuem como mediadores, estabelecendo critérios que determinam a qualidade da reflexão.

Nesse segmento, Paulo Freire (1997) afirma que as lições escolares apresentam, na sua maioria, conteúdos “artificiais” que não despertam o interesse dos estudantes, pois estão distantes da realidade dos mesmos, que acabam interiorizando a desnecessidade de fazê-los, uma vez que não percebem a aplicabilidade do que aprende na escola com a realidade vivida. Corroborando com o pensamento de Freire, Moran (2013) afirma que:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. MORAN (2013, p.1).

Contudo, as vivências em tempo real constituem um aporte ideal para o ensino da geografia. Assim, para conseguir a construção e a desconstrução de representações espaciais e o desenvolvimento das habilidades de leitura do espaço por meio dos signos e códigos que nele estão presentes, é necessário o desenvolvimento de atividades que levem à interdisciplinaridade, seja através de projetos de pesquisa, que ainda precisam estar mais incorporados ao cotidiano das aulas e trabalhados de modo articulado ao conteúdo, como mediação para a construção do saber sistematizado, para melhor compreensão da realidade, contribuindo na aprendizagem significativa.

Ao professor de Geografia da educação básica compete o domínio das concepções da ciência geográfica, os fundamentos da geografia escolar e da didática. No processo de construção do saber geográfico, o docente deve utilizar múltiplas linguagens no seu fazer

pedagógico, utilizando de metodologias ativas de aprendizagem onde o estudante deixa de ser espectador e passa a ser o protagonista de sua aprendizagem.

4.2.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento

6º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF06GE01) comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE01.1MT) Aplicar conceitos básicos da geografia como: paisagem, lugar, espaço geográfico, região e território.	Identidade sociocultural. Fronteiras e Identidade sociocultural mato-grossenses. Relações sociais e socioespaciais para a produção da sociedade.
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.	Identidade sociocultural. Conflitos sociais e disputa no território Mato-grossense
Conexões e escalas	(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.	Relações entre os componentes físico-naturais. Dinâmicas da Natureza no território Mato-grossense.
Conexões e escalas	(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.	Relações entre os componentes físico-naturais. Dinâmicas da Natureza no território Mato-grossense.
Conexões e escalas	(EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.	Relações entre os componentes físico-naturais. Tempo geológico, tempo histórico e as variabilidades climáticas em Mato Grosso.
Mundo do trabalho	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.	Transformação das paisagens naturais e antrópicas.
Mundo do trabalho	(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades. (EF06GE07.1MT) Conhecer o processo de uso e ocupação do território de Mato Grosso e as implicações das ações antrópicas em seu lugar de vivência.	Transformação das paisagens naturais e antrópicas. Natureza e sociedade, a formação do espaço geográfico mato-grossense. Exploração do trabalho infantil em Mato Grosso.

Formas de representação e pensamento espacial	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. (EF06GE08.1MT) Utilizar a linguagem cartográfica como forma de leitura e compreensão do espaço geográfico.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras. Leitura, Localização, orientação, representação, espacialização cartográfica do território Mato-grossense.
Formas de representação e pensamento espacial	(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre. (EF06GE09.1MT) Interpretar documentos cartográficos identificando fronteiras políticas, administrativas e socioculturais do território Mato-grossense.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras. Leitura, Localização, orientação, representação, espacialização cartográfica do território Mato-grossense.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.	Biodiversidade e ciclo hidrológico. Meio ambiente, o uso e ocupação do território Mato-grossense.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. (EF06GE11.1MT) Explicar o conjunto das relações entre os seres humanos e a natureza na organização do espaço geográfico Mato-grossense.	Biodiversidade e ciclo hidrológico. Impactos ambientais no território Mato-grossense.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.	Biodiversidade e ciclo hidrológico. Sustentabilidade dos recursos hídricos no território Mato-Grossense.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).	Atividades humanas e dinâmica climática. Ações antrópicas e dinâmica climática em Mato Grosso.

7º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil.
Conexões e escalas	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.	Formação territorial do Brasil. Formação social e territorial de Mato Grosso.

Conexões e escalas	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.	Formação territorial do Brasil. Grupos sociais e comunidades tradicionais do Mato Grosso.
Conexões e escalas	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.	Características da população brasileira. Características da população Local.
Mundo do trabalho	(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.	Produção, circulação e consumo de mercadorias. Produção, circulação e consumo de mercadorias em Mato Grosso.
Mundo do trabalho	(EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.	Produção, circulação e consumo de mercadorias. Processos produtivos em Mato Grosso, agropecuária sustentável, agricultura mecanizada e de larga escala.
Mundo do trabalho	(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.	Desigualdade social e o trabalho. Desigualdade social e o trabalho Mato-grossense.
Mundo do trabalho	(EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.	Desigualdade social e o trabalho. Divisão internacional do trabalho. Exploração do trabalho infantil em Mato Grosso.
Formas de representação e pensamento espacial	(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.	Mapas temáticos do Brasil. Cartografia Mato-grossense.
Formas de representação e pensamento espacial	(EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.	Mapas temáticos do Brasil. Produção, leitura e representação de dados a partir dos lugares de vivências.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).	Biodiversidade brasileira. Representação cartográfica da biodiversidade Mato-grossense.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).	Biodiversidade brasileira.

		Políticas e legislações ambientais do território Mato-grossense.
--	--	-------------------------------------------------------------------------

8º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais. Distribuição da população e deslocamentos populacionais em Mato Grosso.
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.	Diversidade e dinâmica da população mundial e local. As inter-relações nas diversidades e dinâmicas da população mundial e local.
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).	Diversidade e dinâmica da população mundial e local.
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.	Diversidade e dinâmica da população mundial e local. Conflitos e confrontos no território mato-grossense.
Conexões e escalas	(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial.
Conexões e escalas	(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial.
Conexões e escalas	(EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial.
Conexões e escalas	(EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial.
Conexões e escalas	(EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial.
Conexões e escalas	(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial.

Conexões e escalas	(EF08GE11) Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial.
Conexões e escalas	(EF08GE12) Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial.
Mundo do trabalho	(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção. Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção em Mato Grosso.
Mundo do trabalho	(EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção. As transformações do espaço geográfico Mato-grossense.
Mundo do trabalho	(EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aqüífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina. Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial em Mato Grosso
Mundo do trabalho	(EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina. Exploração do trabalho infantil em Mato Grosso.
Mundo do trabalho	(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina.
Formas de representação e pensamento espacial	(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África. Leitura, Localização, orientação, representação, espacialização cartográfica.
Formas de representação e pensamento espacial	(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América.	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África. Leitura, Localização, orientação, representação, espacialização cartográfica.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África.

		Identidades e interculturalidade da população mato-grossense.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF08GE21) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina. O Mato Grosso e as relações de poder no contexto mundial.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF08GE23) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina. As transformações nas paisagens e as relações políticas e sociais de produção em Mato Grosso.

9º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura.
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.	Corporações e organismos internacionais. Agronegócio no Mato Grosso e as transformações do espaço geográfico.
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.	As manifestações culturais na formação populacional. As manifestações culturais na formação populacional mato-grossense.
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.	As manifestações culturais na formação populacional.
Conexões e escalas	(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização.

Conexões e escalas	(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente.
Conexões e escalas	(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania.
Conexões e escalas	(EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania.
Conexões e escalas	(EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania.
Mundo do trabalho	(EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial.
Mundo do trabalho	(EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial.
Mundo do trabalho	(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas. Mato Grosso, indústria e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas.
Mundo do trabalho	(EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas. Exploração do trabalho infantil em Mato Grosso.
Formas de representação e pensamento espacial	(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas. Leitura, Localização, orientação, representação, espacialização cartográfica.
Formas de representação e pensamento espacial	(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas. Leitura, Localização, orientação, representação, espacialização cartográfica.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania.

Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoeletrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania.

4.2.5. Avaliação para as Aprendizagens

A avaliação está presente em todas as atividades que o sujeito está inserido, seja no trabalho, na escola e na sociedade, sendo um assunto discutido nas mais diversas áreas do conhecimento.

Para Pontuschka (2007, p.72), ainda se pratica uma avaliação “baseada na aferição dos conteúdos aprendidos, constituindo a principal forma de aprovar ou reprovar o aluno, de expulsá-lo ou mantê-lo na escola”. Porém, a avaliação não é somente um instrumento para averiguar a qualidade do aprendizado do estudante, mas um processo contínuo e permanente de grande relevância, sendo um indicador da aprendizagem, contribuindo na formação ética e participação cidadã.

Nesse sentido, a escola é entendida como lócus de aprendizagem contínua, propiciando um ambiente de ensino e pesquisa na produção do conhecimento. Contextualizando, deve se levar em conta as competências e habilidades construídas no processo educativo, sendo utilizada uma diversidade de estratégias a serem aplicadas para atenderem a um determinado objetivo.

O ato de avaliar contribui para a construção do processo de ensino e aprendizagem, sendo um ato de tomada de decisão, ou seja, é um instrumento mediador e inclusivo que oportuniza as aprendizagens no meio educativo, colaborando no processo de reflexão sobre as práticas educativas, permitindo olhares diferenciados na ação do professor.

Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) fortalece os currículos, estabelecendo e dinamizando estratégias interativas, educativas e colaborativas no processo e gestão educativa, construindo e instrumentalizando procedimentos avaliativos que contribuam para o melhor desempenho do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a avaliação das aprendizagens, além de ser processual, tem funções diagnóstica, formativa e somativa e se configura como meio de reflexão, indicando tanto para o professor, como para o estudante, oportunidades para balizar e medir o caminho percorrido no conhecimento, indicando novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, as Orientações Curriculares de Mato Grosso orientam que:

A avaliação não pode ter um fim em si mesma. Deve fazer parte de todo o processo de aprendizagem do estudante, de forma a contribuir com sua formação e não simplesmente que lhe dê resultados quantitativos ao final do processo. Ela deve agir como estimuladora do crescimento do estudante e de todos os envolvidos em seu processo de escolarização. Compreende-se enfim, que a avaliação deva ser propulsora de mudanças, não somente no estudante, mas no professor e na estrutura do modelo de uma disciplina ou área em seu conjunto. (MATO GROSSO, 2012, p. 61).

Dessa forma, a avaliação das aprendizagens na Geografia fornece subsídios imprescindíveis na formação da cidadania, agregando as competências e habilidades significativas no processo ensino-aprendizagem, adotando de forma interdisciplinar o resultado da soma dos processos de verificação do desempenho.

Contudo, há a necessidade de se contemplar uma diversidade de instrumentos de avaliação ao longo do processo educativo, dentre os quais podemos citar: seminários, maquetes, avaliações escritas e orais, além da participação do estudante nos momentos de diálogos acerca dos conteúdos ministrados pelo professor (observação e registro). Outro instrumento importantíssimo no ato de avaliar é o Conselho de Classe, pois é possível analisar o progresso dos estudantes ao longo do ano.

Assim, a avaliação das aprendizagens na Geografia dar-se-á por meio de um conjunto de ações e deve levar em conta três processos: a observação, a análise e a promoção de melhores oportunidades de aprendizagem. Ou seja, o professor deve conhecer seu estudante, e depois de aplicar a avaliação diagnóstica, deve definir novas estratégias para melhorar sua prática e, assim, alcançar melhores resultados.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.) Cartografia escolar. São Paulo: Contexto, 2007.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios das Comunidades Quilombolas no Brasil: segunda configuração espacial. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2005. 1 mapa temático articulado. Escala aproximada de 1: 6.000.000. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/30504?mode=simple> acessado em 25/09/2018.

ANDRADE, Manoel C. de. Geografia: Ciência da Sociedade. Uma introdução à análise do Pensamento Geográfico. 2a edição. São Paulo: Atlas. 1992.

ARAÚJO, E. S. Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2003.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Temas transversais e a estratégia de projetos. São Paulo Moderna, 2003.

BERTRAND, G. Paisagem e geografia física global: um esboço metodológico. Revista IGEOG/USP, São Paulo: USP, n. 13, 1971. Caderno de ciências da terra.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Versão homologada. Brasília: MEC, 2017. Acesso em: 13 abril 2018.

BRAY, Sylvio. Ideologia e Ensino da Geografia. Geografia. Rio Claro. Vol. 10. N.19.p.206-208. abr.1985.

CALLAI, H. C. A. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o Ensino? Terra Livre nº 16. AGB – São Paulo: Hucitec, 2001.

CALLAI, H.C. In: Castrogiovani. Geografia em sala de aula. Práticas e reflexões. 4.ed. Porto Alegre. Editora UFRGS. Associação dos Geógrafos do Brasileiros. 2003.

CANDAU, V. M. Rumo À Uma Nova Didática. 8º Edição. Ed.: Vozes, 1988.

CASTELLAR, S. Org. Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: contexto, 2005.

CASTROGIOVANI, et al, Geografia em sala de aula. Práticas e reflexões. 4.ed. Porto Alegre. Editora UFRGS. Associação dos Geógrafos do Brasileiros. 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Papirus, 2012.- (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: Avanços, Caminhos, Alternativas. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/221467163/3-3-Geografia-Realidade-Escolar-Lana-Souza>

CHASSOT, A. I. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 6. Ed. Unijuí, 2014. 368 p.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.22, pp.89-100. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100009>. Acesso em: 13 de abril de 2018.

CEE, Conselho Estadual De Educação De Mato Grosso, Resolução Normativa Nº 002/2015, Diário Oficial: 24/09/2015. Disponível em <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/8532755/RESOLUCAO+NORMATIVA+N+002-2015-CEE-MT.pdf/a070b4d6-5a98-2e47-12d5-76266edc60a7>

CLAVAL, P. A geografia cultural. Florianópolis: UFSC, 1999.

COLESANTI, Marlene T. de M. O ensino de Geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971. Rio Claro: UNESP. 1984. p. 213.

COSGROVE, D. E. Social formation and symbolic landscape. Madison: the University of Winsconsin Press, 1995.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez. p. 89-102, 1985.

ESTEBAN, M. T. (Org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro? DP&A, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia. Loyola, São Paulo, 1979.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1989.

_____. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários á Prática Educativa. 25ª Ed. Paz e Terra (1996).

_____. Política e Educação. 3º Ed.. São Paulo, Cortez, 1997.

GIROTTO, E. D. Ensino de Geografia e Raciocínio Geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. Rev. Bras. de Educ. [online]. 2015, v. 5, n. 9, p. 71-86. ISSN 2236-3904.

<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/144/149>. Acesso em: 13 de abril de 2018.

LACOSTE, Yves. A Geografia: Isso serve em primeiro lugar para fazer a Guerra. 3ªedição. Campinas: Papyrus. 1993. 263p.

LESANN, Janine. Geografia no ensino fundamental I. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas: Educação Básica/Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MELO, Adriany d A. VLACH, Vânia R. F. SAMPAIO, Antônio C.F. História Da Geografia Escolar Brasileira: Continuando A Discussão. Disponível em:http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRubia.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de março de 2004.

MORAES, Antônio Carlos R. Epistemologia e Geografia. Orientação. São Paulo. no. 6. p.85-87. 1985.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Acessado em 25/09/2018, disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. (org). Para Onde Vai o Ensino de Geografia? São Paulo, Editora Contexto. 2003, p. 141-143.

PAGANELLI, T. I. Para construção do espaço geográfico na criança. Terra Livre, São Paulo, v. 1, 1986.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. IN: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). Novos caminhos da Geografia. São Paulo: Contexto, 2007, p.72.

RAFFESTIN, C. Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993.

SACRISTÁN, J.G. La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata, 1997.

SANTOS, Milton. Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1991.

SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1983.

_____, D. Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana Fani. (Org.). A geografia na sala de aula. 1 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: SANTOS, Milton. Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1991.

VESENTINI, J.W. Ensino de Geografia e Luta de Classes. Orientação. São Paulo. N.5.p.33-36.out. 1984.

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

_____. O método e a Práxis (notas polêmicas sobre Geografia Tradicional e Geografia Crítica) Terra Livre. São Paulo. n.2. p.59-90. 1987.

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

VLACH, Vânia R. F. Ensino de geografia no início do século XXI: desafios e perspectivas. Instituto de Geografia, UFU- Uberlândia, BRASIL.

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

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

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

**Ministério da Educação
Conselho Nacional de Secretários de Educação
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso**

**COMPONENTE CURRICULAR
ENSINO RELIGIOSO
ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS**

**CUIABÁ/MT
2018**

4.3. COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO

O presente documento *Currículo de Referência para o território Mato-grossense* tem como objetivo: subsidiar os professores em sua prática docente, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem nos componentes curriculares Geografia, História e Ensino Religioso, com vistas ao documento da BNCC, que traz em sua organização a Área de Ciências Humanas: História e Geografia. Porém, o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso com sua autonomia, compreende e já vem trabalhando o Ensino Religioso como Componente Curricular da Área de Ciências Humanas, como se pode constatar nas Orientações Curriculares da Área de Ciências Humanas da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (2010).

Nessa perspectiva, o objeto de conhecimento do Componente Curricular Ensino Religioso: os fenômenos culturais religiosos buscam o diálogo com a Área de Ciências Humanas e outras, a fim de compreendê-los interdisciplinarmente. Isto é, o estudante será estimulado a compreender o fenômeno cultural por meio do trabalho coletivo, colaborativo, de comparação, troca de experiência e de análise metodológica do fenômeno cultural religioso de maneira crítica e sem proselitismo. A luta pela superação do proselitismo é a materialização da superação da discriminação e da intolerância religiosa.

Dessa forma, é tarefa de todo educador, independente da sua crença religiosa ou posição política, quebrar as barreiras sociais históricas e educacionais que serviram ao proselitismo. É hora de construir caminhos didáticos e teórico-metodológicos para se compreender e dialogar as manifestações religiosas, tão diversas e ricas, no Estado Mato-grossense.

O Currículo de Referência para o Território Mato-grossense é um documento normativo que define a política curricular do Estado de Mato Grosso, de modo a orientar e definir as práticas curriculares. Ao reconhecer, o Ensino Religioso como componente curricular, considerando as incongruências teórico-metodológicas, o desafio é superar o viés confessional. Assim, a abordagem científica é a fenomenologia, na Área das Ciências da Religião, Ciências Humanas e Ciências Sociais como aporte científico, com o objetivo de definir competências, objetos de aprendizagem e habilidades que assegurem a garantia de conhecimentos essenciais para a formação integral do estudante.

4.3.1. Bases Legais e Fundamentos Pedagógicos do Componente Curricular Ensino Religioso

O Componente Curricular Ensino Religioso (ER) está vigente nos currículos escolares no Brasil, desde a chegada dos jesuítas, ou seja, efetivamente o ER passou por diferentes

concepções pedagógicas e legais. A partir do período republicano, o Estado brasileiro oficialmente é laico, fato que não encerrou as discussões sobre a necessidade ou não da Educação Religiosa no currículo da Educação Básica. O debate sobre a laicização do Estado e a oferta da Educação Religiosa continua gerando polêmicas em movimentos favoráveis e contrários à sua implementação no currículo, principalmente ao se considerar as contradições existentes na prática de um Estado sem religião, com políticas curriculares que a consideram indispensável na formação cidadã e moral dos brasileiros.

Na Constituição Federal de 1988, o Art. 210 garante o Ensino Religioso como componente curricular nos horários normais, do ensino fundamental, sendo a matrícula facultativa. Na Lei de Diretrizes e Base - LDB nº 9394/96, inicialmente o Art. 33 tinha um viés proselitista, pois o ensino tinha o caráter confessional ou interconfessional. Contudo, a Lei nº 9.475, de 22.7.1997 altera o Art. 33 e traz a seguinte redação:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Ainda, a Resolução Conselho Nacional de Educação-CNE/Câmara Educação Básica-CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.

É pertinente considerar a Resolução Nº 006/00-CEE/MT que dispõe sobre a oferta do Ensino Religioso nas Escolas Públicas de Educação Básica, integrantes do Sistema Estadual de Ensino. O documento no artigo 1º explicita que o Ensino Religioso é disciplina, ou seja um componente curricular, como foi tratado nas O.Cs da Área de Ciências Humanas (2012). Ainda na Resolução Nº 006/00-CEE/MT o Art. 3º afirma a necessidade de princípios norteadores para a prática pedagógica das escolas públicas:

A Secretaria de Estado de Educação, juntamente com a entidade civil credenciada para este fim, mediante critérios legais, elaborará os Princípios Norteadores da Educação Religiosa para as escolas públicas, envolvidas, bem assim, os conteúdos programáticos, integrantes e integrados às Propostas Pedagógicas. (Grifo nosso)

Portanto, o Componente Curricular de Ensino Religioso tem uma base legal que o define. Logo, como Componente Curricular, seu campo de atuação de estudo se pauta nos fenômenos culturais, sociais e psicológicos da natureza humana. Assim, conforme preconiza a LDB nº 9394/96, é uma disciplina que faz parte integrante da formação básica do cidadão.

A partir do Art. 33 da LDB/9394/96, Costa (2015, p. 52) estabelece três pilares para trabalhar o Ensino Religioso, que fundamenta o trabalho metodológico para o estudo e pesquisa das manifestações religiosas:

i - as religiões e religiosidades devem ser vistas como expressões culturais, sociais e psicológicas; ii - a lei federal nº 9394/1996; iii - o ER deve ser um Componente Curricular fundamentado no estudo científico do fato religioso humano realizado pela Ciência da Religião.

Nesse sentido, o Currículo de Referência para o Território Mato-grossense estabelece três vieses metodológicos para o estudo e pesquisa das manifestações religiosas:

- 1º.** O Ensino Religioso é um Componente Curricular do Ensino Fundamental, parte integrante da formação cidadã do estudante, assegurando o respeito e a tolerância à diversidade cultural-religiosa, sendo vedada qualquer forma de proselitismo nas práticas pedagógicas;
- 2º.** Os Sistemas de Ensino deverão regulamentar os objetos de conhecimento, a formação de professores e o ingresso desses para trabalhar o conhecimento religioso. Assim, o Currículo de Referência para o Território Mato-grossense estabelece os conhecimentos essenciais para o Componente Curricular Ensino Religioso. Quanto à formação inicial dos professores, fica a cargo das Instituições de Ensino Superior, e as formações continuadas, a cargo dos CEFAPROS;
- 3º.** A participação das unidades escolares e interessadas na definição dos objetos de conhecimento, que se evidenciaram nas audiências públicas, quando o professor compreendeu e opinou sobre os elementos e os instrumentos da metodologia do Ensino Religioso alicerçados em um conjunto de conceitos e fundamentos. O Currículo de Referência para o Território Mato-grossense, de acordo com o primeiro viés metodológico de Ensino, rompe com a educação pautada no aspecto confessional e interconfessional e propõe aos profissionais responsáveis, pelo Componente Curricular Ensino Religioso, a tarefa de repensar a fundamentação teórica, sobre a qual se apoia os objetos de conhecimento e a metodologia a ser utilizada no ensino-aprendizagem.

Tendo em vista que o Componente Curricular Ensino Religioso está na Área de Ciências Humanas, o currículo parte da apropriação do conhecimento religioso nas diversas culturas e na sua relação com outros campos do conhecimento. Destarte, o Componente Curricular abordará de forma integrada a parte diversificada e os temas contemporâneos como: os direitos

da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023).

Na Base Nacional Comum Curricular essas temáticas são contempladas em objetos de conhecimento e habilidades do componente curricular, de acordo com as especificidades da região e localidade.

Em respeito ao desenvolvimento integral do estudante o Currículo de Referência para o Território Mato-grossense, no Ensino Religioso, prima pela edificação do conhecimento e respeito à diversidade, propiciando o exercício efetivo da cidadania, bem como a promoção do fortalecimento da identidade, desconstruindo imagens negativas, pejorativas e estereotipadas de grupos sociais historicamente discriminados.

Para tanto, é necessário a utilização de uma fundamentação teórica, a partir dos marcos normativos já existentes, mencionados anteriormente, ou seja, continua de suma importância o estudo, entendimento e aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução Nº 006/00-CEE/MT e das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais do Estado de Mato Grosso. Logo, é necessário traçar um paralelo entre os valores assistidos como diretrizes para o Ensino Religioso preconizados pela Base Nacional Comum Curricular.

Para efetivar o processo de ensino-aprendizagem com êxito, a BNCC indica pontos norteadores para a organização do currículo, sendo eles: o desenvolvimento integral dos estudantes como a principal intencionalidade educativa; a aprendizagem ativa como elemento de viabilização da construção de conhecimento; os campos de experiências como formas de organização das temporalidades e espaços das aprendizagens; a progressão da aprendizagem como uma forma de acompanhar o desenvolvimento gradativo dos estudantes.

No Componente Curricular Ensino Religioso será abordado cada expressão das manifestações culturais religiosas do ponto de vista laico, não religioso, sendo estabelecida uma relação pedagógica e metodológica frente ao universo das manifestações religiosas, tomando-

as como construção histórica social e patrimônio cultural da humanidade. Assim, a pesquisa e o diálogo são os princípios mediadores e articuladores do ensino-aprendizagem.

Desse modo, propõe-se um fazer pedagógico que estimule a construção do conhecimento pelo debate, pela apresentação de hipótese divergente, da dúvida, e, ainda, da exposição competente de objeto de conhecimento sistematizados e fundamentados.

No Componente Curricular Ensino Religioso, qualquer religião será tratada como objeto de conhecimento, uma vez que a diversidade cultural religiosa, enquanto objeto de estudo do ensino, compõe o universo cultural humano e faz parte do modelo de organização de diferentes sociedades. Dessa forma, o Componente Curricular propiciará a compreensão, comparação e análise das diferentes manifestações do Sagrado, com vistas à interpretação dos seus múltiplos significados, bem como subsidiará os estudantes na compreensão de conceitos básicos no campo religioso.

Diante do exposto, o processo de ensino e de aprendizagem neste documento, culmina com os estudos de Junqueira (2013) no que tange à compreensão de que o fenômeno religioso é próprio da vida e da história humana, e que desenvolve um espírito de fraternidade e tolerância em relação às diferentes religiões.

Segundo Junqueira (2013, p. 38), entende-se por fenômeno religioso:

[...] o processo de busca que o ser humano realiza na procura de transcendência, desde a experiência pessoal do transcendente até a experiência religiosa na partilha do grupo; desde a vivência em comunidade até a institucionalização pelas Tradições Religiosas. Este processo oportunizará a formação de um espírito de reverência à crença alheia, favorecendo o profundo respeito mútuo, pois apenas o conhecimento do diferente possibilita construir explicações e referenciais que escapam do uso ideológico, doutrinal ou catequético.

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e, para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade religiosa. No entanto, para que esse processo ocorra e a unidade de ensino possa contribuir para uma educação fundamentada no respeito, é importante uma metodologia e didática, sem proselitismo, que busca integrar os saberes da Área das Ciências Humanas.

4.3.2. Componente Curricular Ensino Religioso e o Currículo

A partir das diretrizes contidas neste documento, cada Unidade de Ensino em conjunto com a comunidade escolar, deve-se reunir para discutir, estudar, analisar e definir a

(re)organização do currículo no Projeto Político Pedagógico (PPP), no que se refere a objetos de conhecimento e metodologias que fazem parte de sua realidade, e que irão utilizar para colocar em prática o Componente Curricular Ensino Religioso.

Para repensar o seu PPP, cada Unidade de Ensino deve articular o direito à educação e o respeito às diferenças. Nesse sentido, deve atentar para uma fundamentação curricular que sistematize e agregue a diversidade religiosa, a cultura, a história, os conhecimentos e os valores da população brasileira, como o Currículo Multicultural. Para nortear este trabalho algumas questões são necessárias: A quem destina o currículo proposto? Que fundamentos teóricos o consolidam? Ele respeita e trabalha com a diversidade cultural, racial, de classe, de gênero, geracional entre outros? Como o currículo articula o conhecimento religioso? Como o conhecimento religioso dialoga com outros componentes curriculares? Há participação da gestão do sistema e da gestão da unidade de ensino no desenvolvimento de tais práticas?

Nesse contexto, segundo Oliveira (2014, p.13-14) currículo significa:

[...] um conjunto de decisões e ações configuradoras de práticas culturais a respeito do que vale a pena ser selecionado para ser aprendido e ensinado nas escolas, sejam conhecimentos, saberes ou valores, com vistas à (re) construção de pessoas e sociedades. Entender o currículo como político e prática cultural, como produtor de significado, significa entendê-lo como lugar de definição de identidades.

Tal construção requer formação específica para docentes de todos os níveis e modalidades de ensino, requer a realização de pesquisas por parte deles, de modo que se preparem profissionalmente para materializar um currículo não etnocêntrico e proselitista. Ou seja, o currículo deve ser o propulsor na ressignificação dos objetos de conhecimento, no encontro de desejos de professores e alunos com o objetivo de valorizar a multiculturalidade, pois, educar é politizar, é refletir, é erradicar do convívio humano as maiores de todas as ignorâncias e brutalidade humana: o preconceito e a intolerância.

É no currículo que se escreve os objetos de conhecimento (quando ensinar) para cada ano escolar, as formas de estruturar e acompanhar as ações do ensino e da aprendizagem (como ensinar e avaliar a aprendizagem) e as habilidades a serem desenvolvidas (o quê e por que ensinar). No currículo se estabelece às práxis, o instrumento que articula possibilidades, necessidades, interesses, pretensões e perspectivas da unidade de ensino, em um conjunto de escolhas, intenções, ações, ênfases e omissões de acordo com a realidade e contexto.

Nessa perspectiva, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) e todas as Unidades de Ensino devem zelar para que os objetos de conhecimento selecionados das unidades temáticas sejam pesquisados, aprofundados e planejados com estratégias e com

procedimentos que considerem as características fundamentais de cada fase da vida e o público alvo da ação pedagógica que fazem parte da sua vivência e cotidiano.

Na organização da ação didática e metodológica deverá haver conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades, com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando as aprendizagens ativas vinculadas ao fenômeno religioso.

O conhecimento religioso, objeto do Componente Curricular Ensino Religioso, é produzido no âmbito das Ciências Humanas. Tendo por objetivo investigar a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades, enquanto bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçam distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Logo, os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade.

Consideram-se os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos:

- Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos estudantes;
- Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- Contribuir para que os estudantes construam seus sentidos pessoais de vida, a partir de valores, princípios éticos e de cidadania (BNCC, 2017).

O Ensino Religioso se constrói como currículo, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um Componente Curricular com espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visa o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomenta a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.

Diante desses pressupostos e em articulação com as competências gerais da BNCC, o Componente Curricular Ensino Religioso deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas:

- Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos;
- Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios;
- Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida;
- Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver;
- Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente;
- Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

Portanto, o ensino-aprendizagem do Componente Curricular Ensino Religioso deverá ter como referência os seguintes princípios: a pesquisa, pois permite a consciência política e histórica, do fortalecimento como Componente Curricular, longe do proselitismo; o diálogo, porque as ações educativas subsidiam a argumentação, a alteridade e o respeito ao fenômeno religioso em detrimento às práticas confessionais ou interconfessionais. Esses princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, da maneira de pensar e agir dos indivíduos, assim como das instituições e de suas tradições culturais.

4.3.3. Contribuições do Ensino Religioso para o Desenvolvimento Integral

O debate quanto à necessidade do Ensino Religioso no currículo da Educação brasileira tem seus princípios desde os tempos do Brasil Colônia, e no decorrer dessa história, o Ensino Religioso passou por diferentes concepções teórico-metodológicas, frequentemente de caráter confessional ou interconfessional. A partir da década de 1980, as alterações socioculturais que causaram transformações paradigmáticas no campo educacional também surpreenderam no Ensino Religioso. Nesse sentido, em função dos princípios proferidos pela democracia, inclusão social e educação integral, muitos campos da sociedade civil reivindicaram a abordagem do

conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa na esfera dos currículos escolares.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 5º, dispõe que é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias. Corroborando com este pensamento, a LDB nº 9394/96, nitidamente, afirma a necessidade da Educação Religiosa como integrante às demais áreas do conhecimento no Ensino Fundamental, para o desenvolvimento cidadão do estudante, facultando o respeito e a tolerância à diversidade cultural-religiosa, ficando proibido qualquer forma de proselitismo nas práticas pedagógicas.

Para que o Ensino Religioso atinja no PPP da unidade de ensino, a função educativa e social de colaborar para a formação integral do estudante, é indispensável, entender sua base legal e o incentivo que o insere na circunstância educacional.

Nesse contexto, a BNCC (2017, p.433) traz alguns marcos normativos para o Ensino Religioso:

A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (Art. 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismo. Mais tarde, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.

Nesse âmbito, a Educação Básica no Ensino Fundamental, através dessas diretrizes, propõe formar cidadãos que construam sentidos para o mundo, que entendam criticamente a situação social e histórica, de que são resultados e que, pela aquisição do conhecimento, sejam preparados para uma inserção ativa na sociedade.

No âmbito estadual, as Orientações Curriculares (2012, p.43) do Estado de Mato Grosso adota a seguinte postura:

[...] a oferta da disciplina “Educação Religiosa”, de matrícula facultativa ao estudante. Utiliza-se esta nomenclatura em contraponto à denominação “Ensino Religioso”, mencionada na Lei 9394/96. O Ensino Religioso, apesar de a LDB referenciá-lo numa perspectiva não proselitista, ao longo de sua história, foi desenvolvido num modelo catequético cristão. Essas Orientações Curriculares entendem a “Educação Religiosa” fundamentada no trabalho com as pluralidades culturais-religiosas em suas manifestações simbólicas, significados, valores e práticas que fazem parte da cultura humana, presente em todos os povos e em todas as épocas históricas.

Nos dias atuais, a população brasileira assiste indignada a muitos comportamentos de marginalização e de intolerância religiosa por esse país afora, mostrando que além de oportuno,

é urgente a educação para a diversidade cultural religiosa, atendendo a meios não apenas legais, mas, acima de tudo aos Direitos Humanos.

Observa-se que a mudança das estruturas sociais injustas se dá no intuito dos preceitos culturais, fica evidente que o Componente Curricular Ensino Religioso deve objetivar o protagonismo do estudante, orientando-o para a participação no mistério divino, em comunhão fraterna com os outros, cooperando assim, para a formação de um cidadão histórico, político, crítico, mútuo e consciente. Ou seja, o Ensino Religioso poderá e deverá propiciar uma educação que se compromete com a promoção do diálogo inter-religioso, garantindo o respeito à identidade e à alteridade.

Portanto, o Ensino Religioso contribuirá para superar desigualdades étnico-religiosas, para assegurar o direito constitucional de liberdade de crença e de expressão e, por decorrência, o direito à liberdade individual e política. Dessa forma, atenderá um dos objetivos da educação básica que, segundo a LDB nº 9394/96, é o desenvolvimento da cidadania, a partir de procedimentos metodológicos que propicia a aprendizagem ativa e o protagonismo do estudante.

4.3.4. Principais Alternativas Metodológicas

A Lei nº 9.475, de 22.7.1997 que altera o Art. 33 da LDB nº 9394/96 provoca bem mais do que a inclusão do Ensino Religioso como Componente Curricular, laico, com objetos de conhecimento específicos, exige que se repensem relações sociais, os caminhos pedagógicos, os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para aprendizagem, os objetivos tácitos e explícitos em relação ao proselitismo.

A organização do Componente Curricular propõe como possibilidade de metodologia, o trabalho com Pedagogia de Projeto e Sequência Didática. A Pedagogia de Projeto é uma proposta que favorece o trabalho do professor, pois visa desenvolver ações pedagógicas que propiciem ao estudante ser protagonista, a investigar, a refletir sobre as situações problemas identificadas, permite a autonomia, a elaborar estratégias para soluções dos problemas. Permite ainda, organizar um projeto a partir de uma problemática, nascido do coletivo e/ou das observações de sua realidade, de definir as etapas de trabalho/pesquisa, de prever a elaboração de um resultado e poder fazer uma avaliação contínua do ensino e das aprendizagens significativas.

De acordo com Moura & Barbosa (2006, p. 12) os projetos se estabelecem quando:

São projetos desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina (s), no contexto escolar, sob a orientação do professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos

e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Esses projetos são conduzidos de acordo com uma metodologia denominada Metodologia de Projetos, ou Pedagogia de Projetos. [...] os projetos de trabalho são executados pelos alunos sob a orientação do professor visando a aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores.

Ou seja, os alunos são participantes do desdobrar do projeto, envolvidos no problema, sendo também responsabilizados pelo estudar, investigar, registrar e avaliar, isto é, protagonista da construção do próprio conhecimento, tomando decisões e elaborando opiniões.

Nesse sentido, Oliveira (2006, p. 14-15) argumenta que uma das características estratégicas da Metodologia de Projeto é o buscar, investigar “problemas que vão além da compartimentação disciplinar e assumem o aspecto de complementaridade de saberes e não de disciplinas”. E complementa: [...]

O trabalho com pesquisa, que perpassa todas as etapas de um projeto, favorece que a informação se transforme em conhecimento e aprendizagem. Ao fazer, ao testar, ao pesquisar, teoria e prática se conjugam. Os projetos rompem com o conceito de teoria como um conhecimento especulativo, racional, associado a aulas expositivas e atividades não significativas para os alunos; rompem também com o conceito de prática como resultado de ação, associada a métodos e técnicas. Não há mais a lógica tradicional em direção da teoria para a prática ou a prática como aplicação da teoria. Considera-se a concepção de teoria e prática como complementares, dependentes, inseparáveis.

A Pedagogia de Projetos é uma proposta de educação que se bem planejada consegue articular as vivências dos alunos, à sistemática da elaboração do conhecimento, respeitando a diversidade e potencializando a interação entre ensino-aprendizagem. É uma proposta educacional que cria as condições de interação entre o objeto de estudos, o estudante e o professor, que é o mediador do processo ao articular a práxis do ensino-aprendizagem. Dessa forma, como afirma Oliveira (2006, p. 16) ao dizer: “O trabalho com projetos quer mais do que romper com as velhas aulas expositivas, lineares e unidirecionais, pouco interativas e pobres de estímulos: propõe um envolvimento de alunos e professores com o conhecimento”.

A Sequência Didática, alternativa metodológica, é um “conjunto de atividades ordenadas e estruturadas para realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos para tanto pelos professores como pelos alunos [...]” (ZABALLA, 1998, p. 18). Constituída por quatro etapas, sendo elas: apresentação da situação; produção inicial; organização e sistematização dos conhecimentos – módulos e produção final. Contudo, uma sequência didática deve ter um caráter flexível, de modo a possibilitar outras situações que venham a ser incorporadas ao longo do processo. Além disso, esse trabalho deve proporcionar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade entre todos os componentes curriculares.

Nesse caso, os objetos de conhecimento do Componente Curricular Ensino Religioso devem ser planejados e estruturados, a partir de discussões com a participação dos estudantes,

pois para o autor, estudantes e professores devem ter consciência “do quê conhecer” e “onde” querem chegar.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p.26), Sequência Didática pode ser definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um determinado gênero textual oral ou escrito”, que podem ser evidenciados quando se trabalha com os objetos de conhecimento referente aos textos sagrados.

Conforme preceituado por esses autores, a Sequência Didática é um conjunto de atividades progressivas, articuladas entre si, guiadas por um tema, um objetivo geral ou uma produção dentro de um projeto de classe. Podem e devem ser usadas em qualquer componente curricular ou objeto de conhecimento, pois auxiliam o professor a organizar o trabalho em sala de aula de forma gradual, partindo do nível de conhecimento que os estudantes já dominam para chegar ao nível que eles precisam dominar.

4.3.5. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento

A organização dos objetos de conhecimento, neste documento, parte do conhecimento da identidade, do ser humano físico, com sentimento e emoções, que interage e integra em diversos grupos, espaços e tempo. Que possui semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós. Que tem uma vida rica em experiências religiosas, e que essas experiências são o elo entre imanente (corpo-matéria) e o transcendente (o sagrado, o metafísico).

Os objetos de conhecimento partem dos fenômenos mais conhecidos dos estudantes, que fazem parte do universo cultural da comunidade, onde está inserido, para posteriormente, agregar os objetos de conhecimento que tratam das expressões do sagrado, desconhecidas ou manifestações religiosas menos comuns.

Desse modo, pretende-se evitar a redução dos objetos de conhecimento do Componente Curricular referentes às manifestações religiosas hegemônicas, que historicamente têm ocupado um grande espaço nas aulas de Ensino Religioso e pouco têm acrescentado ao processo de formação integral dos estudantes, ou seja, no alargamento de sua compreensão e do seu conhecimento a respeito da diversidade religiosa e dos múltiplos significados dos sagrados.

ENSINO RELIGIOSO – 6º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CRENÇAS RELIGIOSAS E	(EF06ER01) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos.	

FILOSOFIAS DE VIDA	(EF06ER02) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros).	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados
	(EF06ER03) Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.	Ensinamentos da tradição escrita
	(EF06ER04) Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas.	
	(EF06ER05) Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas.	
	(EF06ER5.1MT) Perceber que a religião possibilita sentidos e significados para a existência das pessoas que a praticam, enquanto outras se apoiam em distintas concepções científicas ou filosóficas.	
	(EF06ER5.2MT) Construir conhecimentos acerca do valor dos ensinamentos presentes nos textos sagrados orais e escritos para as instituições religiosas e seus adeptos	
	(EF06ER5.3MT) Perceber os limites, as possibilidades e os impactos sociais e religiosos na utilização das tecnologias de informação e comunicação relacionadas às situações da vida cotidiana e ao desafio das relações inter-religiosas e interculturais na contemporaneidade.	
	(EF06ER5.4MT) Reconhecer, na diversidade cultural, um conjunto de valores e fundamentos éticos que contribuem para a erradicação de discursos e práticas de violência de cunho religioso, salvaguardando o direito à diferença na construção de culturas de paz.	
	(EF06ER06) Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos.	Símbolos, ritos e mitos religiosos
	(EF06ER07) Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas e filosofias de vida. (Alteração na Habilidade)	
(EF06ER7.1MT) Identificar e valorizar os diferentes os símbolos religiosos e seus atributos de poder utilizados nos ritos sagrados e em acontecimentos festivos, fúnebres e comemorativos nas religiões		
(EF06ER7.2MT) Conhecer a função e significados de ritos para as tradições e movimentos religiosos, por meio da apreensão de características de ritos de iniciação, passagem, mortuários, entre outros.		

ENSINO RELIGIOSO – 7º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA	(EF07ER01) Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas.	Místicas e espiritualidades
	(EF07ER02) Identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos).	
	(EF07ER03) Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas.	Lideranças religiosas
	(EF07ER04) Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade.	
	(EF07ER05) Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões.	
	(EF07ER06) Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais.	Princípios éticos e valores religiosos

	(EF07ER07) Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos.	Liderança e direitos humanos
	(EF07ER08) Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam.	
	(EF07ER8.1MT) Compreende os processos de construção de crenças e ideologias religiosas e sua função política, cultural e socioeconômica em diferentes temporalidades e espacialidades.	

ENSINO RELIGIOSO – 8º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Crenças religiosas e filosofias de vida	(EF08ER01) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas.	Crenças, convicções e atitudes
	(EF08ER02) Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos.	
	(EF08ER2.1MT) Identificar fundamentos, orientações e princípios éticos de tradições religiosas que contribuem com o cuidado e a preservação da vida, nas suas múltiplas formas e expressões, na defesa e na promoção dos direitos humanos e da Terra.	
	(EF08ER03) Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte.	Doutrinas religiosas
	(EF08ER04) Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia).	Crenças, filosofias de vida e esfera pública
	(EF08ER05) Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública.	
	(EF08ER06) Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.	
	(EF08ER07) Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas.	Tradições religiosas, mídias e tecnologias
(EF08ER7.1MT) Problematizar as determinações de tradições religiosas que impedem o (re)conhecimento das diversidades na sociedade.		

ENSINO RELIGIOSO – 9º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Crenças religiosas e filosofias de vida	(EF09ER01) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida.	Imanência e transcendência
	(EF09ER02) Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias.	
	(EF09ER2.1MT) Conhecer concepções de corpo, pessoa e personalidades em tradições religiosas e filosofias de vida.	
	(EF09ER03) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes.	Vida e morte
	(EF09ER04) Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres.	
(EF09ER05) Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição).		

(EF09ER06) Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana.	Princípios e valores éticos
(EF09ER07) Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida.	
(EF09ER08) Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.	
(EF09ER8.1MT) Problematizar a utilização de preceitos religiosos para fins particulares ou para práticas que tentem contra a dignidade humana.	

4.3.6. Avaliação para as Aprendizagens

A avaliação em Ensino Religioso deve fazer parte de todo o processo de aprendizagem do estudante, pois os conhecimentos pertinentes ao Componente Curricular fortalecem a identidade, a autonomia, a confiança, o respeito e a valorização de si e do outro. Assim, a avaliação é uma questão que merece a reflexão dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores sobre os instrumentos utilizados, sua produção, a frequência em que ocorrem, critérios e suas habilidades.

Segundo Gomes (2003, p.126), o

Ensino Religioso como componente curricular integrante e integrador do currículo necessita do processo de avaliação que deve ser entendido como um instrumento contínuo para aperfeiçoamento da prática pedagógica, colaborando na crescente busca do ser.

Nessa perspectiva, a avaliação deve ser diagnóstica, processual, formativa e somativa, levando em consideração a diversidade e as vivências culturais, respeitando os Direitos Humanos, responsabilidade social, ambiental, com posicionamento ético e comprometimento com o outro, o mundo e o meio ao qual pertence.

Destaca-se Perrenoud (1999, p.54) ao afirmar que:

Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. A avaliação é um processo que deve estar a serviço das individualizações da aprendizagem.

A avaliação de aprendizagem em ensino religioso, parte do princípio da autorreflexão, da superação das intransigências e intolerâncias, auxiliando o trabalho pedagógico do rever, analisar, ressignificar e reformular a própria prática avaliativa que tem o propósito de acompanhar os avanços e superação dos objetos de conhecimento do Componente Curricular. Dessa forma, a natureza da diversidade cultural religiosa tem o objetivo de:

- a)** Conduzir o estudante a uma síntese das experiências realizadas durante certo período, situando-o em um conjunto que lhe permita a compreensão cada vez mais completa do homem, da cultura e das organizações sociais e religiosas;
- b)** Proporcionar uma visão global, com maior clareza e aprofundamento na formação do pensamento crítico, com fundamento no sincretismo religioso, problematizando e posicionando frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo que se assegurem assim, os Direitos Humanos no constante exercício da cidadania e da cultura da paz;
- c)** Levar o estudante a assumir a dinâmica do processo educativo, do qual ele próprio é o agente questionador do pensamento religioso, respeitando a diversidade de identidades, crenças, convicções e modos de viver;
- d)** Possibilitar ao professor o controle dos resultados do processo de aprendizagem e a responsabilidade de diminuir o preconceito religioso. Conhecendo diferentes aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.

Enfim, a avaliação da aprendizagem deve acompanhar o processo educativo e repensar estratégias didático-metodológicas e intervir, buscando a garantia da assimilação dos objetos de conhecimentos elaborados pedagogicamente para determinadas habilidades.

Portanto, o professor com a participação do estudante construirá os caminhos pedagógicos, com o fim de consolidar o protagonismo do estudante. O planejar, o organizar instrumentos e as técnicas de avaliação, que subsidiam o processo avaliativo, voltado para o compromisso com a aprendizagem e reflexões dos objetos de conhecimentos do Componente Curricular Ensino Religioso, além de trabalhar o respeito, a autorreflexão e a alteridade.

Referências

COSTA, Matheus Oliva da. **Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso: uma proposta fundamenta na ciência da religião.** Ciencias Sociales y Religión/ Ciências Sociais e Religião, Porto Alegre, ano 17, n. 23, p. 51-59, ago-dez. 2015.

GOMES, Suzana dos Santos. **A Avaliação no Ensino Religioso Escolar: Perspectiva Processual.** Revista

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Ensino Religioso.** Departamento de Educação Básica/Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Paraná, 2008.

PARANÁ. **Ensino religioso: diversidade cultural e religiosa /** Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. - Curitiba: SEED/PR., 2013. – 309 p.; ilus.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso.** Em PASSOS, João Décio e USARSKI, Frank (orgs.). *Compêndio de Ciência da Religião.* São Paulo: Paulus, 2013, p. 603-614.

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

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

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental.** Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Pernambuco, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens** – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ZABALLA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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 Angélica 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 – Uneme/MT

Edemar Jorge Kamchen

Prefeituras Municipais e Secretarias Municipais de Educação

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

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 da Base Nacional Comum Curricular - Consed/MT)

Vanilda Carvalho Mendes (Coordenadora 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 Victório

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 – Anos Finais do Ensino Fundamental

Área de Linguagens

Língua Portuguesa: Josilene Auxiliadora Ribeiro(Seduc/MT)/ Luci Terezinha Kroetz Fernandes Maso(Seduc/MT) Maria Aparecida dos Reis(Seduc/MT) Silma Gonçalves Ponce Corrêa da Costa(SME/Cuiabá/MT)/ Sirlei Martins de Moura Hansen(Seduc/MT)/ Wanda Cecília Correa de Mello(Smecel/Várzea Grande/MT) **Arte:** Adriano Bismark da Silva Lucas(Seduc/MT) Agnaldo Fernandes da Silva(Smecel/Várzea Grande/MT)/ Eliane de Castilho Lirio(SME/Cuiabá/MT) Jacqueline Rocha do Nascimento (Smecel/Várzea Grande/MT)/ Patrícia Joaquim Morais Costa(Seduc/MT) **Língua Estrangeira:** Adriano Barboza de Oliveira(Ceja Almira de Amorim/Seduc/MT/Exame *online*)/ Célia Rosa Taques Oliveira Gomes (CRDE/Seduc/MT) Itamar José Bressan(Seduc/MT) Lyssa Gonçalves Costa(Seduc/MT e Apliemt)/ Rosângela Zimmer (EE Souza Bandeira/Seduc/MT)Wanda Cecília Correa de Mello(Smecel/Várzea Grande/MT) **Educação Física:** Dimas da Silva Marques(Seduc/MT)/ Marcos Roberto Godoi(Seduc/MT)/ Verônica Ramos de Assis(Seduc/MT)

Área de Ciências da Natureza

Beine José da Silva (Seduc/MT)/ Frank Eduardo Ferreira de Souza(Smecel/Várzea Grande/MT)/ Leodenil Alves Duarte(SME/Cuiabá/MT) Mara Rosane Batirola da Silva(Smecel/Várzea Grande/MT) Valtricia Lucelita Frozi(Seduc/MT)

Área de Matemática

Carmem Lúcia Giuntini (Smecel/Várzea Grande/MT)/ Edwaldo Dias Bocuti(Seduc/MT)/ Izolda Strentzke(SME/Cuiabá/MT) Mizael Teixeira Silva(Seduc/MT) Ricardo Savio Aguiar de Souza(Seduc/MT)

Área de Ciências Humanas

História: Elizabete Pereira V. de Oliveira(Seduc/MT)/ Emerson Jose de Souza(Smecel/Várzea Grande/MT)/ Gerson Luiz de Souza(Cefapro/Cuiabá/MT)/ Karina Aparecida Geraldo(Cefapro/Cuiabá/MT)/ Luzinéia Guimarães Alencar(CME/Cuiabá/MT)/ Sandra Regina de Queiroz(SME/Cuiabá/MT) **Geografia:** Bernadeth Luiza da Silva e Lima(SME/Cuiabá/MT)/ Denilson Soares da Silva(Smecel/Várzea Grande/MT)/ Helene Lima da Costa (Cefapro/Cuiabá/MT)/ Samuel Silva Chaves (Seduc/MT) **Colaboradora em Geografia:** Andréa dos Santos Penha **Ensino Religioso:** Maria Helena da Silva(Cefapro/Seduc/MT)/ Maria Lecy David de Oliveira(Seduc/MT) Rosana Fátima de Arruda(Smecel/Várzea Grande/MT)

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 - Rosângela Dias Soares Ananias/Carlinda - Rosângela 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 Faitão / Canarana - Elaine Noeli Elsenbachi / Canarana - Marcell Teresinha L. Costa / Canarana - Janet Elizabeth Thomas / Querência - Ledir Solange Sehnem / Querência - Glaucia Galvão Vieira / Querência - Maria Luiza Sehn Ferraz / Querência - Gustavo Barbosa dos Santos / Nova Nazaré - Elidia 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 Vilmária 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 – Neuz 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 Lorraine 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 - Rosângela 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 - Janíbia 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 Gonçalves 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 Gonçalves 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 Bonfim / 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 Wiebbelling / 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 - Elisângela 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 - Nádie Christina Machado Spence / Juara - Elaine Cristina da Silva Moreira/ Juara.

Polo de Juína

Adenilson Pereira / Cotriguaçu - Amin Ajul de Barros Filho / Castanheira - Ana Maria Bierhals / Juruena - Andreia Cristina da Silva Hespanha / 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 - Rosangela 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 Sírnia Bortolani Martins / Garantã do Norte - Adriana Bertol / Garantã do Norte - Juliana Rodrigues / Garantã do Norte - Matilde Rodrigues Dalzotto / Garantã 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 / Garantã 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 Barбора / 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 Jiacomini 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 Schimdt 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 - Hiliaria 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 – Sílvia Ferreira Campos/Tapurah - Marcia Moreno/Tapurah - 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 - Edegar 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 Debortolli Bergonci/Sinop – Kelen Galvão/Sinop – Elisângela 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 – Elisângela 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 - Rosângela Marques de Moraes/ Tangará da Serra – Sidnei Boz/ Tangará da Serra – Sonia Tomicha Gomes/ Tangará da Serra – Jaíene Claudia Mafessoni/ Tangará da Serra.

Equipe de Revisão e Formatação

Aparecida Maria de Paula Barbosa da Silva/Seduc/MT
Irene de Souza Costa/Seduc/MT
Josilene Auxiliadora Ribeiro/Seduc/MT
Luci Terezinha Kroetz Fernandes Maso/Seduc/MT
Silma Gonçalves Ponce Corrêa da Costa/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