



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

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



**DRC - CÁCERES-MT**

**CÁCERES-MT., 2020.**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

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

**CÁCERES-MT, 2020.**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Francis Maris Cruz  
**Prefeito Municipal de Cáceres**

Antonia Eliene Liberato  
**Vice-prefeita de Cáceres**

Luzinete Jesus de Oliveira Tolomeu  
**Secretaria Municipal de Educação**

Luis Aurélio Alves  
**Conselho Municipal de Educação**

Rosimar Cristina da Silva  
**Coordenação Pedagógica SME**

Roseli do Nascimento Moreira  
**Coordenação Comissão de Elaboração DRC- Cáceres**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**COMISSÃO DE REDAÇÃO**

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

**COLABORADORES - EQUIPE TÉCNICA PEDAGÓGICA DA SME**

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

**REDATORES COLABORADORES**

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

**REVISÃO TEXTUAL**

Profa. Eliane Ferreira Leite de Campos  
Prof<sup>a</sup> Esp. Luciana de Souza Gattass Crepaldi  
Profa. Ma. Roseli do Nascimento Moreira

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

## **APRESENTAÇÃO**

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

**Luzinete Jesus de Oliveira Tolomeu**  
**Secretaria Municipal de Educação**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**SUMÁRIO**

**PARTE I**

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**PARTE I**

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

**1.1. Aspectos Históricos de Cáceres**

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

morte em 1846.

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

## **1.2. Aspectos Geográficos**

- Área: 24.351,408 km<sup>2</sup>

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

- População: 87.942 hab est. IBGE/2010
- Densidade: 3,61 hab/km<sup>2</sup>
- Altitude: 176 metros
- Clima: Tropical subúmido
- Fuso horário: UTC-4

### **1.2.1. Clima**

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

### **1.2.2. Relevo**

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

### **1.2.3. Hidrografia**

- Bacia Hidrográfica do Rio Paraguai

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

#### **1.2.4 Vegetação**

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

#### **1.2.5 Solos**

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

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

### **1.3 Aspectos Socioeconômicos**

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

## **2 ASPECTOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE CÁCERES**

### **2.1. Secretaria Municipal de Educação – Instituição e Desenvolvimento**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

### **3 O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO**

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

Fonte: Coordenação Pedagógica/SME 2020

### **3.2. Oferta e Atendimento: Educação Infantil e Ensino Fundamental**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

### **3.2.1. Evolução de matrículas na rede pública municipal de Cáceres**

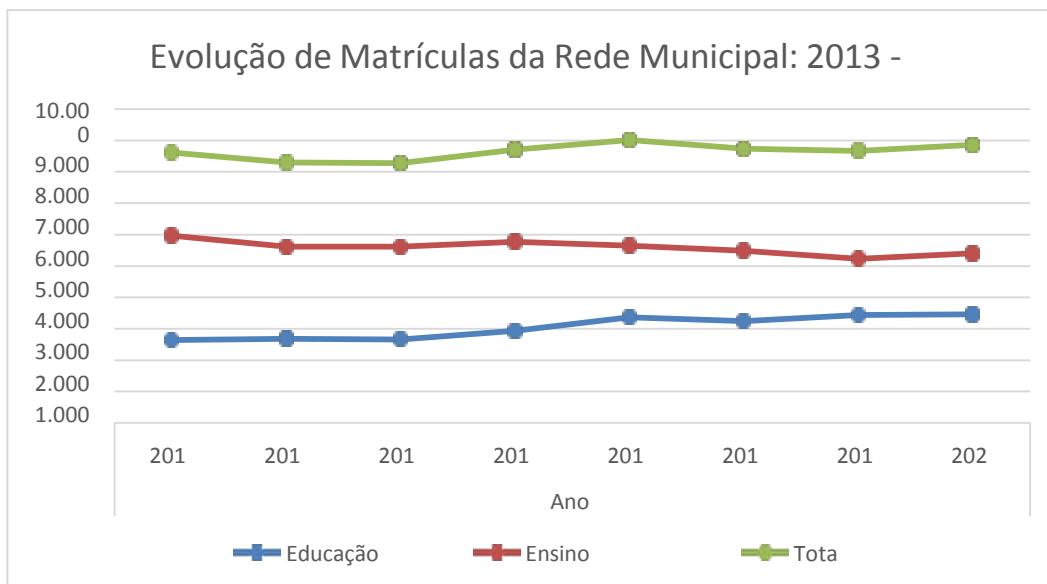
Etapas	Anos 2013 - 2020							
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Educação Infantil	2.641	2.683	2.664	2.934	3.369	3.247	3.438	3.456
Ensino Fundamental I	5.973	5.617	5.620	5.774	5.647	5.491	5.233	5405
Total	8.614	8.300	8.284	8.708	9.016	8.738	8.671	8861

Fonte Secretaria Municipal de Educação 2020.

### 3.2.2. Gráfico 01 - Evolução de Matrículas



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

## 4 GESTÃO PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

### 4.1 SME: Órgão Central

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

#### **4.2 Gestão Escolar**

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

**4.3. Tabela 03: Profissionais/função/quantidade**

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

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

## **5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

### **5.1. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

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

ANO	METAS PROJETADAS	IDEB OBSERVADO
-----	------------------	----------------

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

## **5.5. Avaliações Diagnósticas na Rede Pública Municipal de Ensino**

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

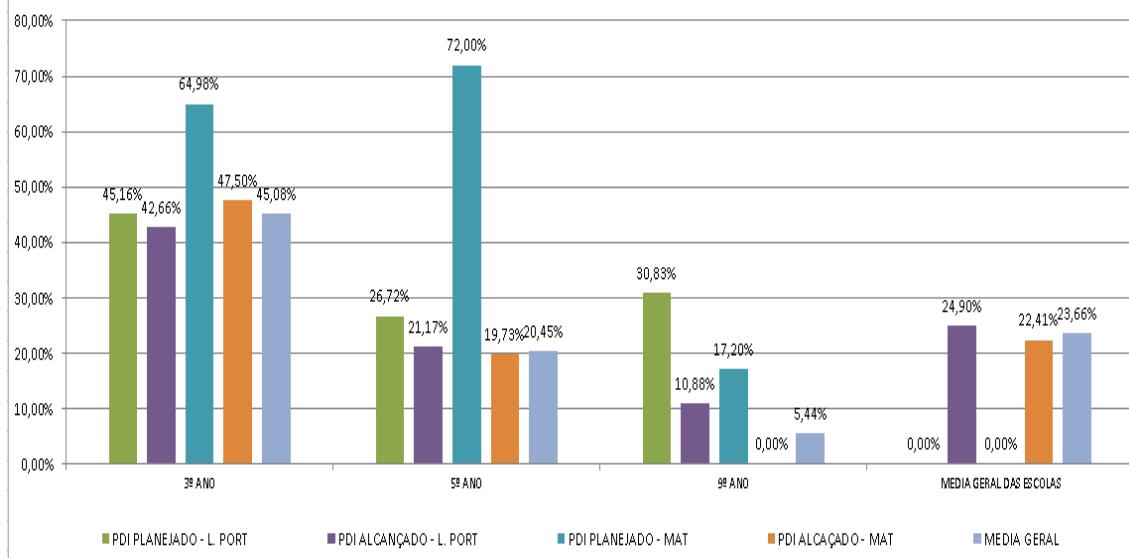
do ensino fundamental rede pública municipal de ensino de Cáceres, observamos que no 3º ano, na disciplina de Língua Portuguesa, **42,66%** dos alunos atingiram nota acima da média da rede, e em matemática **47,50% estão** ou superam a média.

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

#### 5.5.1. Resultados da 1ª Avaliação Diagnóstica da Rede

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

**GRÁFICO GERAL PDI**



Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Coordenação Pedagógica 2019

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

## **5.6. Avaliações Diagnósticas no Ciclo de Alfabetização**

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

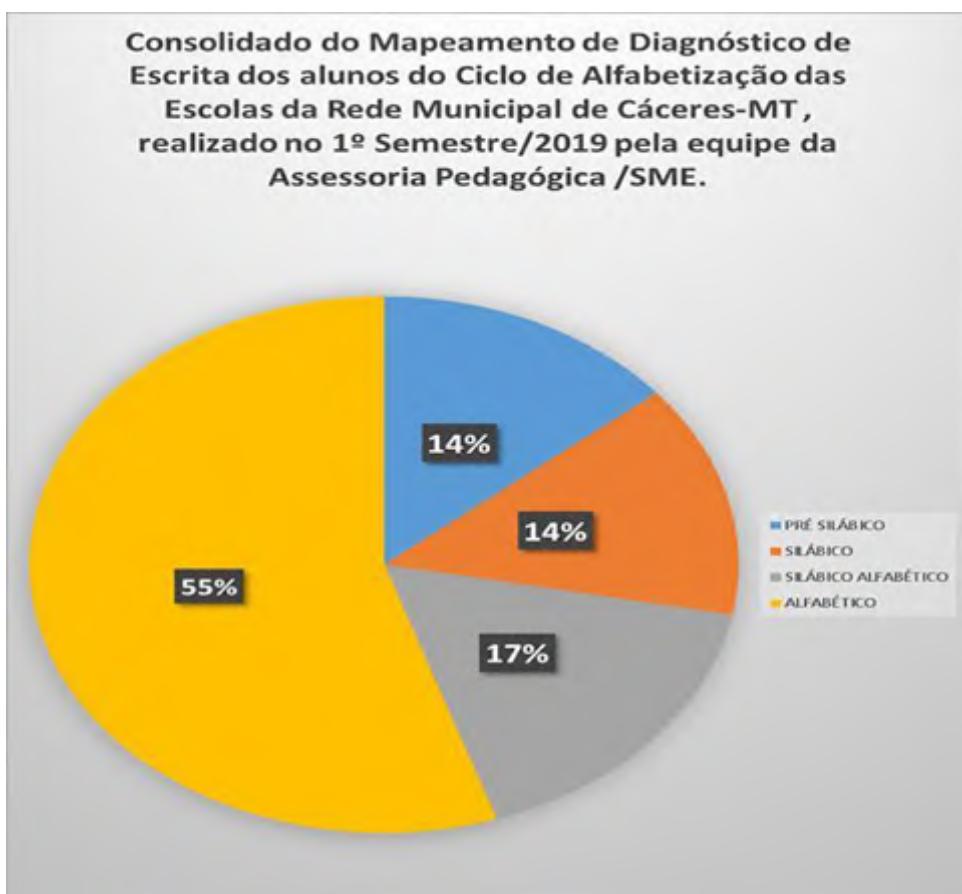
No ano de 2019 foi realizada uma parceria com a Unemat para realização da formação das Professoras Alfabetizadoras da Rede Municipal de Cáceres/MT. Teve início no primeiro semestre de 2019, com a presença de aproximadamente 90 (Noventa) professores. Durante as formações foram discutidas várias temáticas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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**Quadro (Fig:02)**



Fonte: Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação/SME

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**Quadro (Fig:02)**



Fonte: Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação/SME

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

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

### **6.1. A Importância das Políticas Educacionais**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

## **6.2 . Política de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Cáceres-MT<sup>1</sup>**

### **Considerações Gerais**

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

---

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

a matéria.

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

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

- I – espaço para recepção;
- II – lavanderia;
- III – refeitório amplo e arejado;
- IV – sala para atividades das crianças, com boa ventilação e iluminação, mobiliários e equipamentos adequados;
- V – instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde e higiene;
- VI – instalações sanitárias completas, suficientes e adequadas para o uso das crianças;
- VII – berçário deverá ser provido de 50% de berços individuais e 50% de colchonetes de acordo com o número de crianças;
- VIII – área livre para movimentação de criança, locais para lactação e higienização, com balcão trocador, pia, chuveiro e espaço específico para banho de sol das crianças;
- IX – área para atividades e recreação ao ar livre:
  - a) Parque infantil com equipamentos adequados à idade das crianças e mantidos em bom estado de conservação, fixados em áreas cobertas ou arborizadas com areia e não sobre área cimentada;
  - b) Espaços livres especialmente preparados para brinquedos, jogos, pinturas, dramatizações e outras atividades lúdicas educativas.
  - c) Área de circulação, oferecendo números suficientes de saídas, diretas para o ambiente externo;
  - d) Reservatório adequado para manter água potável em boas condições de higiene e saúde;
  - e) Área de estocagem e dispensa.

**Parágrafo Único:** Recomenda-se que seja observada para as salas de atividades, no mínimo a seguinte área coberta:  
em creches, de 1,50m<sup>2</sup>, por criança;

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

### **6.3 Política de Alfabetização da Rede Municipal de Educação<sup>2</sup>**

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

---

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

#### **6.4 Política de Educação Especial do Município de Cáceres-MT<sup>3</sup>**

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Especializado, nas salas de recursos multifuncionais.

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

#### **6.5. Política de Educação do/no Campo da Rede Pública Municipal de Ensino<sup>4</sup>**

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

Fundado em 6 de outubro de 1778, o município de Cáceres localiza-se a 240 Km da capital (Cuiabá), e a 80 Km da fronteira com a Bolívia, com uma extensão territorial de 24.398,399 km<sup>2</sup>. Diante do panorama apresentado, geograficamente considerada mais ruraldo que urbana, necessitou criar a sua Política da Educação do Campo, devido o grande número de escola do/no campo, com base nos marcos legais, tais como: Constituições, Resoluções e Decretos que dão sustentação à educação do campo como modalidade de ensino, nas esferas Federal, Estadual e, por fim, a Municipal.

---

<sup>4</sup>Texto extraído do documento “Política de Educação Especial do Município de Cáceres-MT”- SME, 2020.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

instalados em alojamentos inadequados.

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

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

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

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

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

---

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

### **6.5.2 Marcos Legais Municipais**

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

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Educação- CME, com base nas Metas, proposições e estratégias apontadas no Plano Municipal de Educação (PME)<sup>5</sup>, construiu **uma Resolução Normativa Nº008/2019** que dispõe sobre a oferta da educação do Campo, para o Sistema Municipal de Ensino de Cáceres, tendo como suporte as regularidades apresentadas nos documentos oficiais nas esferas Federal, Estadual e Municipal.

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

## **6.6. Política De Formação Continuada da Rede Pública Municipal De Ensino<sup>6</sup>**

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

Nesse processo, os profissionais que atuam na rede municipal de ensino tem, com base nessa Política de Formação,<sup>5</sup> a oportunidade de associar teoria e prática, de modo a (re)apropriar dos sentidos do *saber ser, saber fazer e saber agir*, tão necessários a uma ação educacional crítica e de qualidade. Afinal, de acordo com Gondim & Cols (2003), o *saber ser* está relacionado com características pessoais que contribuem para a qualidade das interações humanas no trabalho e a formação de atitudes de autodesenvolvimento. O *saber fazer* se refere às habilidades motoras e ao conhecimento necessário para o trabalho. O *saber agir* se aproxima da noção de competência, ou seja, capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para o trabalho.

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

#### **6.6.1 A Importância da Formação Continuada dos Profissionais da Educação**

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

---

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

I - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos e estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

professores e dos demais servidores da Rede Municipal de Educação.

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

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

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

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

#### **6.6.2 Objetivos:**

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

desempenho dos profissionais da educação.

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

#### **6.7.- Programas e Projetos na Constituição da Educação Municipal**

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

Os Programas do Instituto Ayrton Senna eram coordenados pelo Dirigente

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

Os objetivos do Programa Tempo de Aprender:

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

uma criança possui, mais apto a adquirir conhecimentos”.

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

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

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

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

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

PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

BRASIL. *Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em 25.05.2018.

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

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.172. Plano Nacional de Educação*. 2001.

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

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Acesso em 28.03.2016<[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_quilombola.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf)>. Acesso em 28.07.2016.

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

## **PARTE II**

### **APRESENTAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

Assim sendo, a Base Curricular apresentada neste **Documento de Referência Curricular para o Sistema Municipal de Ensino de Cáceres- MT, DRC-CÁCERES-MT**, é uma reelaboração curricular<sup>7</sup> da **DRC-MT** e, consequentemente da **BNCC**. É um documento pensado e construído pelos de profissionais da educação da rede pública municipal de Cáceres, da rede privada, do Conselho Municipal de Educação de Cáceres-MT, da Equipe Técnica Pedagógica da SME e da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT,

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

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

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

- CAPÍTULO I – Concepções da Educação Básica

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

---

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

## **CAPÍTULO I**

### **CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

## **CAPÍTULO I**

### **CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

#### **1 INTRODUÇÃO**

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

pedagógicas.

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

*de Referência Curricular para Mato Grosso* apresentam como marcos legais:

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

**Segundo:** Caderno de Educação Infantil.

**Terceiro:** Caderno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**Quarto:** Caderno dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

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

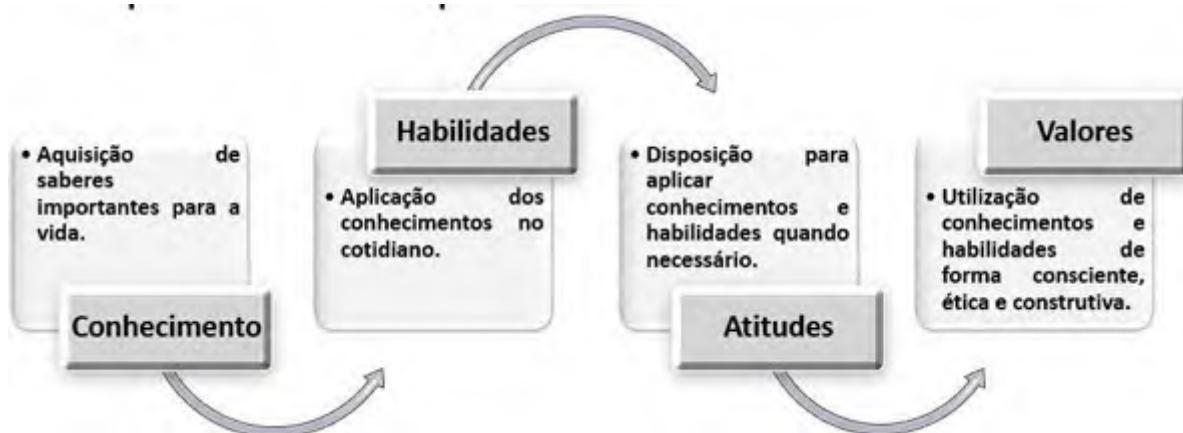
- **O Desenvolvimento Integral** dos estudantes como a principal intencionalidade educativa;
- **A aprendizagem Ativa** como elemento de viabilização da construção de conhecimento;
- **Os campos de experiências** na Educação Infantil como formas de organização das temporalidades e espaços das aprendizagens;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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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



**Figura 1 – Mobilização das Competências.**

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

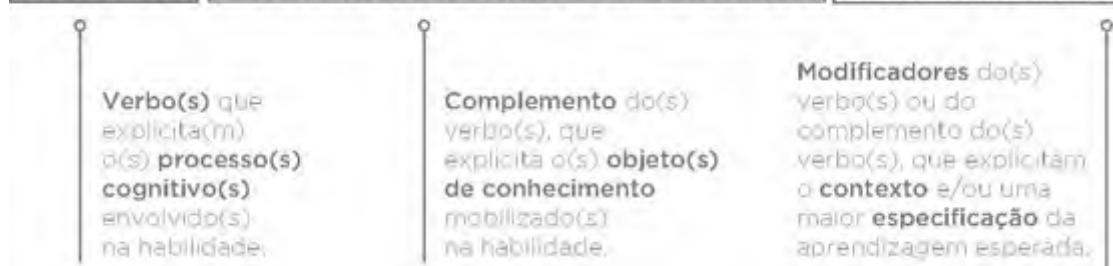
**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

**Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.**



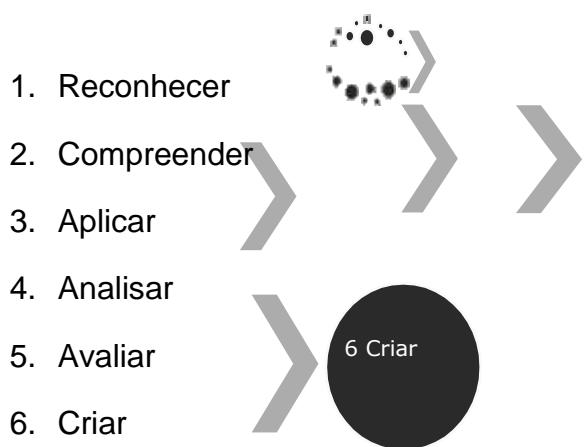
**O verbo** evidencia o processo cognitivo envolvido em cada habilidade. É por meio dele que se observa o processo cognitivo imbricado na progressão e aprofundamento do processo de aprendizagem.

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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



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

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

---

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

---

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

---

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

---

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

---

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

---

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

---

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

---

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

---

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

---

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

---

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

---

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

**6 Criar**

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

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

---

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

É importante compreender que:

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

71).

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

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

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



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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

**Figura 4 – Organização dos Campos de Experiências.**

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

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

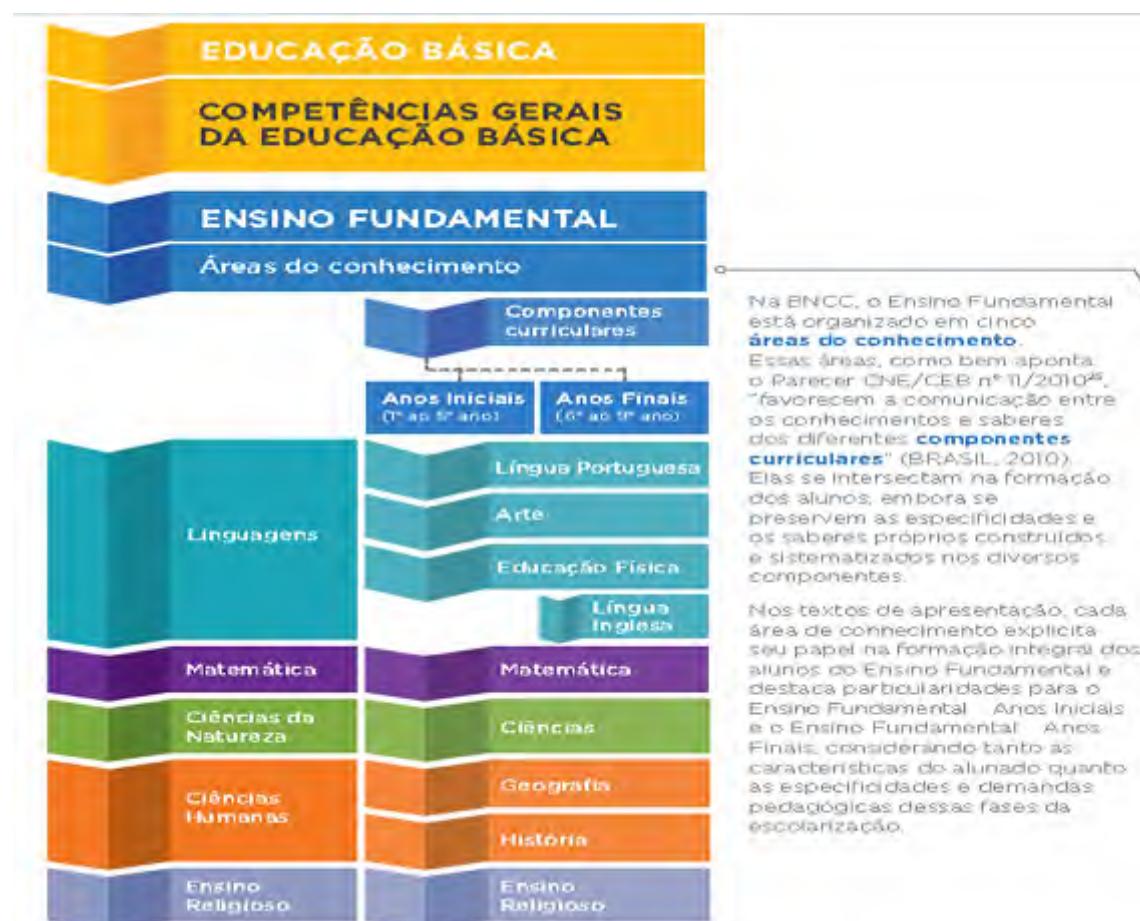
Fonte: BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, p. 26, 2017.

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



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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



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

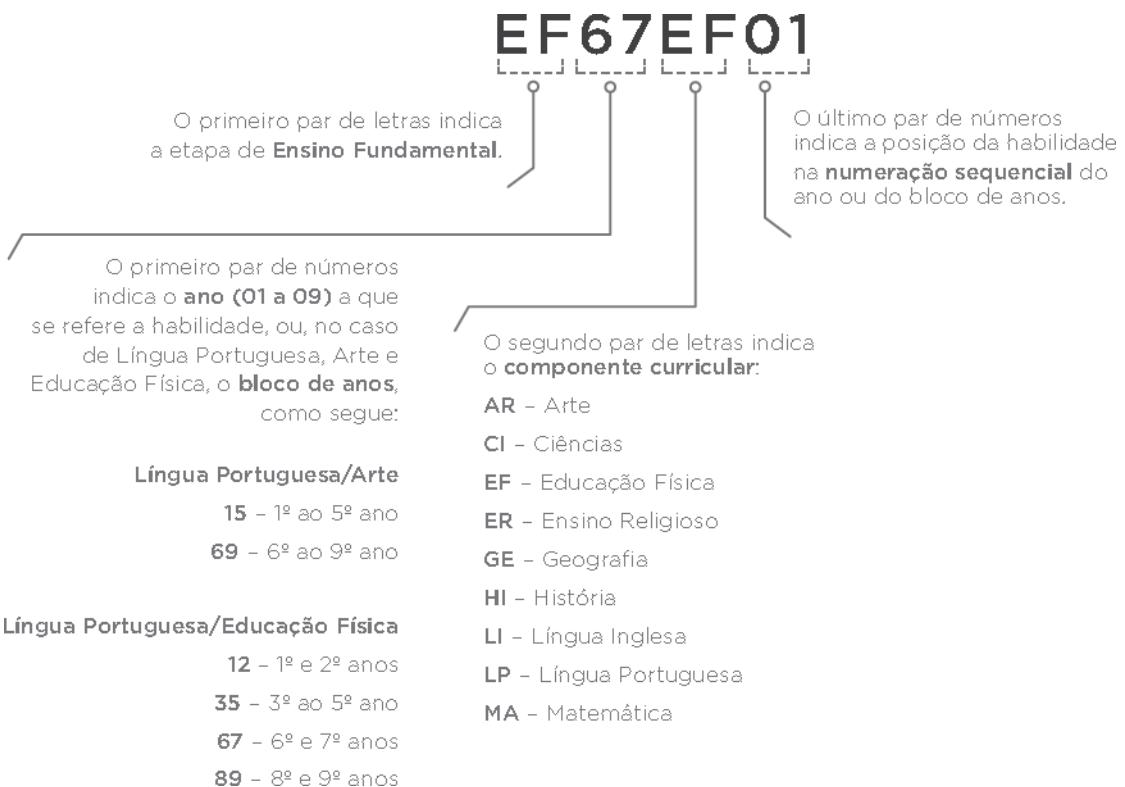
No Ensino Fundamental, cada área de conhecimento é composta por um conjunto de **competências específicas de área**, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências evidenciam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas. Nas áreas que acolhem mais de um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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

## **2.1. O Currículo em Mato Grosso**

As concepções de currículo correntes no contexto brasileiro apresentam relação estreita com as políticas curriculares internacionais, isso se deve, em parte, às reformas nas políticas educacionais realizadas em prol do bem-estar social, direcionadas por países desenvolvidos após a segunda guerra mundial, algo que foi ambicionado na ideia dos trinta gloriosos<sup>1</sup> (LESSARD E CARPENTIER, 2016).

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

---

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

2008).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

### **3. PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A AÇÃO DIDÁTICA**

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

#### **3.1. Planejamento**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

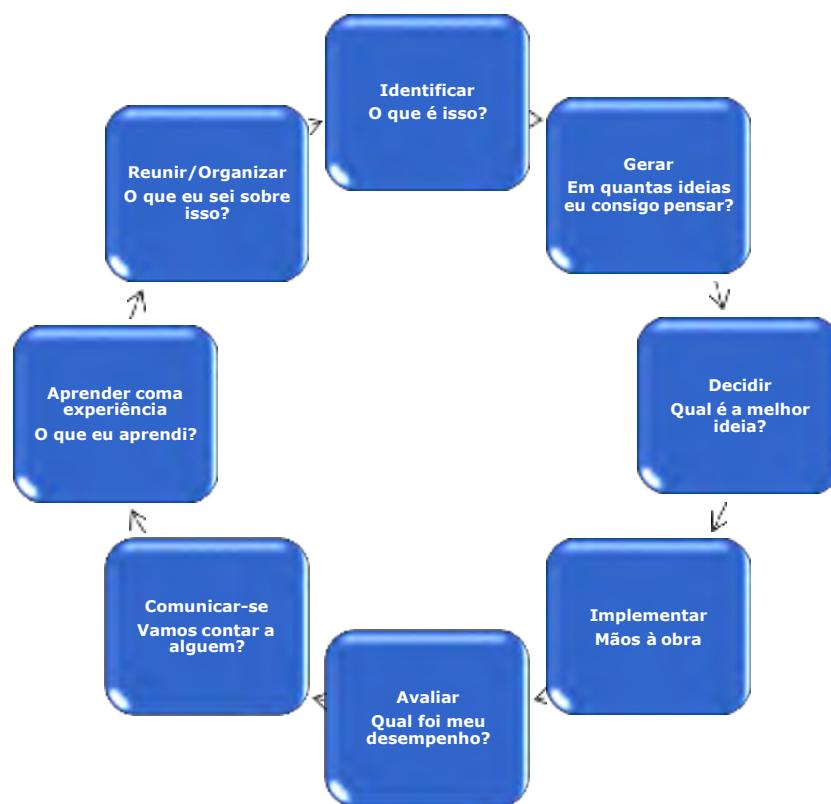
Nesse sentido, o trabalho colaborativo implica interconexões pessoais entre os docentes, o que pode gerar alívio de tensões que, aliados à motivação individual, qualifica melhor o trabalho a ser desenvolvido. Em meio a interações grupais, os sujeitos são capazes de superar aquilo que não conseguem sozinhos.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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

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



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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

autoestima, ponto crucial para os processos de aprendizagens.

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

### **3.2 Intervenção Pedagógica**

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

### **3.4 Desenvolvimento Integral e Competências e Habilidades Socioemocionais**

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

### **3.5. Aprendizagem Ativa**

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

### **3.6.1. Atividade Orientadora de Ensino na Perspectiva das Metodologias Ativas**

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

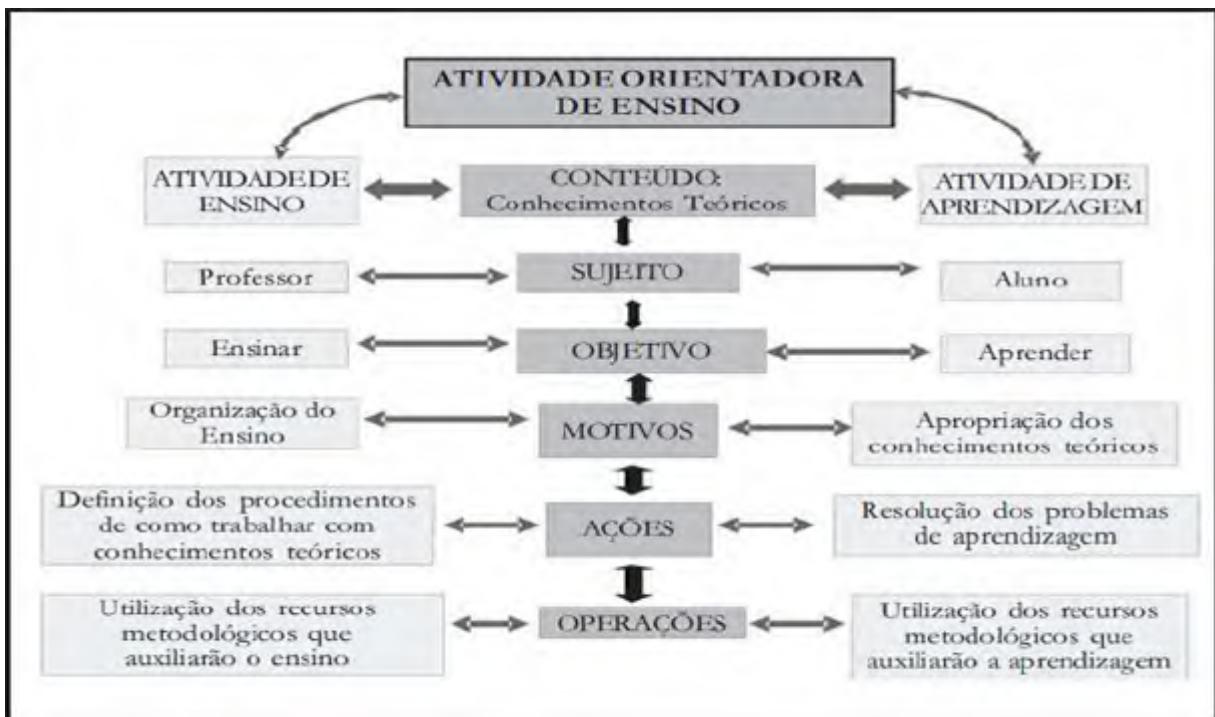
decisões e de resolver problemas, consciente de seu papel na sociedade, desenvolvendo senso de coletividade, buscando aplicar em seu cotidiano pessoal e profissional o conhecimento apreendido. Para tanto, o professor em sala de aula deve buscar alternativas e estratégias, as quais levem as crianças a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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**



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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

Ressalta-se que todas as decisões acerca do planejamento e da metodologia de ensino é uma decisão a ser tomada coletivamente pelos profissionais de cada unidade escolar, na produção do Projeto Pedagógico considerando que este documento “[...] inclui a proposta pedagógica e as intencionalidades, as possibilidades, os limites, as metas e as projeções em determinado tempo e espaço para aquela escola”. (inciso II do Art. 14 da Resolução Normativa nº 02/2013 – CEE – MT, p. 3).

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de  
130

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

### **3.7.1 Função Diagnóstica da Avaliação**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

### **3.7.2 Função Formativa da Avaliação**

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

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

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

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

### **3.7.3 Função Somativa da Avaliação**

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

função somativa, em finais de processo.

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

### **3.7.4 O Uso da Avaliação**

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

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

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

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

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

1. Faz parte do planejamento eficaz;

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

aprendizagens dos alunos.

**a) Portfólio**

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

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

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

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

**b) Observação**

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

**c) Autoavaliação**

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

**d) O teste em duas fases**

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

previamente estabelecido.

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

## **4. AS DIVERSIDADES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

mais expressivas;

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

das redes de interdependência no âmbito de uma aprendizagem significativa.

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

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

## **42 Questões de Gênero e Diversidade Sexual na Educação Básica**

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

#### **43. Educação do Campo para Educação Básica em Mato Grosso**

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

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

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

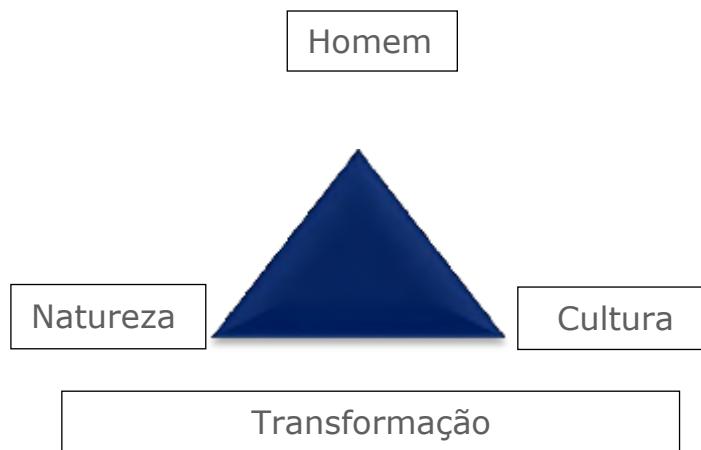
Conforme pontua o *Estatuto da Terra*, considerado a primeira legislação fundiária brasileira que incorpora significativas dimensões agrárias, a preocupação do legislador não era apenas regulamentar o acesso à terra, percebendo-se uma forte intenção a partir da organização fundiária possibilitada pelo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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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



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

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

Dessa forma, não existe território sem a reunião desses processos sociais e naturais.

Assim, pensar o território por essa perspectiva precisa considerar esses elementos em cada território e evidenciar a identidade como processo histórico, relacional e

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

patrimonial, conforme os conceitos de território, territorialidade, identidade e acerca de traços simbólicos e indenitários, que caracterizam alguns lugares e que podem ser potencializados através de estratégias de desenvolvimento territorial. (Saquet e Briskievicz 2009 p. 4)

A concepção da Educação do Campo para o *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* segue principalmente os princípios construídos para o processo político educacional do campo, estes por sua vez vão dialogar com a visão empírica, ou seja, de acordo com o cotidiano do ser humano que habita esse espaço. Esse olhar denomina-se conhecimento empírico da educação do campo, que vai se articular com os conhecimentos científicos, e estes conhecimentos serão sistematizados e fundamentados, dialogando assim com as ciências. Em contrapartida, vem sustentando esse processo, as teorias: construtivista voltada para o processo cognitivo da aprendizagem, do desenvolvimento e do conhecimento, que se fundamenta em Jean Piaget; a sócio-histórica que se embasa no tratado de Lev Vigotski; que possivelmente dialoga e adentra com a teoria crítica de Saviani, completando-se com a questão multicultural proposta por Tomaz Tadeu da Silva em seu tratado: *Documentos e Identidade: Uma Introdução à teoria do currículo*, 2010, quando ele entrelaça o conhecimento ao currículo:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percursos. O currículo é autobiografia, nossa vida, currículum vital: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (p.150)

De acordo com o exposto, a Educação do Campo no território Mato-Grossense apresenta um caráter plural em sua extensão privilegiada, comporta atualmente grupos distintos no campo advindos das migrações e dos próprios nativos da terra. Consideram-se, a princípio, nesse contexto, dois grandes grupos: um voltado para o agronegócio, e outro voltado para a agroecologia. No primeiro grupo, estão, em sua maioria, os produtores de grãos, os grandes pecuaristas; no outro, os pequenos agricultores, os

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

pequenos pecuaristas, os produtores no campo com suas cooperativas e diversas formas de produção, a exemplo de hortifrutigranjeiros, produtores de polpas de frutas, de farinha, de laticínios; grupos culturais como redeiras, tapeceiras, artesãos, grupos musicais seririeiros e cururuzeiros, grupos dos ciganos, colônias alemã, italiana, japonesa, grupos tradicionais ribeirinhos, os atingidos pela barragens, entre outros. Observam-se, de forma evidente, as características da territorialidade multicultural. Quanto à questão do multiculturalismo, esse é um dado da realidade do Estado de Mato Grosso.

Esse fato que mostra aspectos de uma sociedade multicultural, no processo educativo pode demonstrar o que diz Sacavino e Candau (2008), pode haver muitas vezes a abordagem no contexto da escola, que se limita ao que se chama de ressignificação de algumas atividades e comemorações do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o multiculturalismo fica reduzido, mascarado, impedindo muitas vezes a oportunidade de o docente fazer um bom trabalho pedagógico na unidade escolar e comunidade. Um exemplo disso são as comemorações pontuais feitas nas escolas como o dia do índio, libertação dos escravos, dia da árvore, dia da pátria e outros.

Observa-se que para esta concepção de Educação do Campo, se propõe a metodologia participativa e criativa, pois não se está preocupado em transmitir conhecimentos vagos, memorizados, mecânicos, conteudísticos, mas um conhecimento em que o conteúdo tenha significado, procura fazer com que o estudante do campo entenda a relação entre a ciência e o cotidiano; sua realidade; os arranjos produtivos locais e regionais; assim correspondem as práticas e aos valores do campo, o despertar e a formação de um mentalidade cidadã/cidadão.

Dessa forma, a educação do campo trabalha e propõe também um olhar de acordo com as metodologias proposta pelas Orientações Curriculares de Mato Grosso – OC's:

As metodologias voltadas à Educação do Campo precisam ser inovadoras, criativas e contextualizadas para dar suporte pedagógico a essa demanda educativa diferenciada. Neste foco, pretende-se enfatizar que todos os pensadores, acadêmicos, formuladores, pesquisadores, educadores, governantes, movimentos sociais e educandos são os sujeitos desse processo. Portanto, todos participam da formulação de uma Politicas de Educação do Campo, junto com outros que acreditam na ousadia e na superação de

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

modelos hegemônicos. (SEDUC, 2012 pg. 131)

Diante do exposto na citação, observa-se a possibilidade de um trabalho pedagógico com diversas metodologias tais como:

- Pedagogia de projetos;
- Compexo temático;
- Tema gerador;
- Pesquisa-ação;
- Ensino Modular.

Existem outras possibilidades de acordo com a necessidade do contexto escolar, desde que sejam coerentes com as proposituras pedagógicas da Educação Básica. Ressaltam- se também as diretrizes metodológicas, apontadas pelas orientações curriculares do estado de Mato Grosso, não esquecendo o professor que, de acordo com o seu planejamento escolar, deve fazer as adequações necessárias conforme pensa, vive e dialoga com a comunidade. Os arranjos produtivos locais, regionais e nacionais constituídos, considerados e alinhados darão sustentabilidade em consonância ao Projeto Político-Pedagógico.

Assim, a didática a ser utilizada pelo corpo docente das unidades escolares do campo é inerente à concepção proposta de acordo com a realidade de cada região, de cada escola, em conformidade com seu espaço e tempo. Cabe ao processo de formação continuada atender às demandas formativas para esse fim.

Quando nos reportamos às diversas concepções que existem, pois a Educação do Campo ainda se encontra em um processo de construção, observamos que faz bem pouco tempo, que cem por cento (100%) das escolas da educação do campo trabalhavam como as metodologias da zona urbana; hoje, podemos afirmar que parte das escolas, mesmo de forma tímida, buscam as metodologias voltadas para o campo.

Essa é uma questão complexa, pois, no geral, a educação tem muita dificuldade no trabalho com as diferenças. Segundo Sacavino e Candau (2008), a sociedade está informada por uma visão cultural hegemônica, de caráter monocultural, que levando esse fato para a educação do campo torna-se relevante, frente aos desafios que ocorrem.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Nesse aspecto, pode- se afirmar que a Educação do Campo está marcada pelo fenômeno da multiculturalidade.

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

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

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

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

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Nesse olhar educativo-formativo, entende-se por sustentabilidade:

- Metodologia diferenciada e aplicada aos espaços de vivência e conhecimentos empíricos do campo; considerando todas as comunidades existentes e elencadas no texto;
- Essas metodologias serão articuladas ao contexto da BNCC, de acordo com as especificidades do conhecimento.

Com essa leitura, recorda-se que todos os conhecimentos previstos na BNCC para Educação Básica devem ser garantidos para os estudantes que vivem no campo, observando e valorizando suas especificidades regionais e locais.

#### **44. Relações Étnico-Raciais na Educação Básica para Mato Grosso**

Vivemos em um país onde a diversidade se faz presente pelo pluralismo de etnias, identidades, subjetividades e representações sociais. Apesar de o ideário brasileiro sobre as raças ter se edificado historicamente através do “mito da democracia racial”, de que todos têm espaço em nossa sociedade, independentemente de cor, raça ou credo, nossa realidade é assinalada pelo preconceito em relação ao outro. O mito não impediu o racismo, mas o definiu como anátema (SCHWARCZ, 2006).

Diante disso, é necessário um esforço coletivo para o combate ao racismo e de construções pejorativas sobre a população negra e indígena. A educação é um dos mecanismos capazes de descontruir distorções sociais causadas pela ideia de superioridade/inferioridade de diferentes grupos humanos (MUNANGA, 2005). Portanto, o currículo escolar é fundamento na garantia de aprendizagens sobre a diversidade étnico-racial, e, na Promoção da Igualdade Racial.

Indiscutivelmente o currículo é essencial na garantia de aprendizagens sobre a diversidade cultural, etnicorracial, de gênero e sexualidade, considerando que as visões de mundo são (re) produzidas e legitimadas pelo currículo, já que ele é marcado pelas relações de poder e não constitui um elemento neutro (MATO GROSSO, 2012, p. 81).

O currículo deve promover a formação de consciência e reflexão crítica, bem como ser fundamento para a transformação sociocultural. Ele deve visar ao conhecimento, mas também ao respeito à diversidade e à cultura da paz. Destarte, o diálogo a respeito de

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

uma educação voltada para os Direitos Humanos no Brasil enfatiza as discussões a respeito do combate ao racismo, ao sexismo e às demais discriminações presentes em nossas instituições sociais (BRASIL, 2003). Para isso, vários documentos fundamentam a Educação das Relações Étnico- Raciais. Inicialmente, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205º ao evidenciar a educação como um direito de todo cidadão brasileiro, e, no artigo 206º quando trata dos princípios de igualdade e de padrão de qualidade em relação à educação:

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

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

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 1996), em seu artigo 3º, inciso XII, considera-se que o currículo deve ter como um de seus princípios a diversidade étnico-racial. Mas uma política educacional que visa o enfrentamento ao racismo de fato, só tem início a partir da Lei Federal nº10.639/2003, que altera a Lei 9.394/96 (LDB) criando os artigos 26-A e 79-B, que determinam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro- brasileira e Africana na educação básica, e, a inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. A fim de normatizar o artigo 26-A, o Conselho Nacional de Educação (CNE) produziu o Parecer 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Também foi elaborada a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei. O parecer e a resolução compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico- raciais nas escolas:

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

No ano de 2008 foi promulgada a Lei Federal 11.645/08, que altera a Lei 10.639/03 e insere a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena e expande os conteúdos para todo o currículo. Esse processo de inserção traz o entendimento de que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação, mas fazem parte de um conjunto de Leis Afirmativas que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirma a relevância da escola em promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país rico, múltiplo e plural. Isso posto, destaca-se a importância de se respeitar e apoiar a autonomia dos estabelecimentos de ensino para elaborar os Projetos Político-Pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26-A e 79-B da LDB engajados com o compromisso de promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial nas escolas. A exemplo disso, em 2010 foi a elaboração das Orientações Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais do Estado de Mato Grosso, com a finalidade de implementar a aplicação dessa política curricular, que fortaleceu a aplicabilidade do artigo 26-A e 79-B da LDB no currículo escolar, objetivando uma educação que resulte em relações mais justas e que favoreça a inclusão, a permanência e o sucesso dos(as) aluno(as) negros(as) e não negros(as) e indígenas e não indígenas na escola.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Nessa perspectiva, para promover uma Educação das Relações Étnico-Raciais, os objetos de conhecimento<sup>2</sup> devem ser abordados em todas as etapas, modalidades de ensino e também devem ser contemplado em todos os componentes curriculares e áreas do conhecimento. Assim, vislumbra-se que a Educação das Relações Étnico-Raciais se dá a qualquer tempo ou etapa do ensino. Os objetos de conhecimento devem fazer parte de todo o processo de ensino aprendizagem de forma inter e/ou transdisciplinar, com uma abordagem pautada na desconstrução do racismo.

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

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

Sendo assim, cada unidade de ensino deve se reunir para discutir, estudar, analisar e definir a (re) organização do currículo no Projeto Político-Pedagógico no que tange aos objetos de conhecimento e estratégias metodológicas que fazem parte de sua realidade, com o intuito de edificar uma educação cidadã/inclusiva quanto à pluralidade étnico-racial. Nesse panorama, a **Educação Infantil** deve ter como foco principal a sociabilidade das crianças e ser vista como um terreno fértil de aprendizado na (re) elaboração de sentimentos, ideias e percepções positivas a respeito de si e sobre o outro.

---

<sup>2</sup>Os objetos de conhecimento devem ser entendidos na BNCC “como conteúdos, conceitos e processos, que por sua vez são organizados em unidades temáticas.” (BNCC, 2017, P.28).

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora (BRASIL, 2006, P. 37).

As crianças devem ser educadas desde cedo para conhecer e conviver de maneira respeitosa com a diversidade. O processo de ensino deve ser propiciado a partir de brinquedose atividades que auxiliem na aprendizagem.

Devem se introduzir na ação educativa brinquedos e atividades que auxiliem na aprendizagem sobre a diversidade, tais como: bonecas negras, indígenas e outras; a ornamentação do espaço escolar deve contemplar a diversidade etnicorracial presente na sociedade brasileira; histórias infantis que incluem personagens negros e indígenas com protagonismo na história e que exaltem positivamente o fenótipo negro e indígena (MATO GROSSO, 2012, p. 88).

De acordo com as *Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de Mato Grosso*, os referenciais temáticos da Educação Infantil devem auxiliar no processo de ensino aprendizagem através da:

- **Expressão oral:** histórias com personagens negros e indígenas; músicas; teatros; poemas; estética; dramatizações; e jogos, brincadeiras e elementos culturais de matriz africana e indígena de forma positiva;
- **Cor, forma, tamanho e espessura:** objetos, blocos lógicos com imagens e desenhos, figuras geométricas que envolva o universo cultural e etnicoracial da sociedade Mato-Grossense;
- **Corporeidade:** conhecimento e reconhecimento positivo das diferenças etnicoraciais;
- **Cooperação, solidariedade, respeito** – atividades lúdicas que integrem e provoquem

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

aprendizados sobre as diferenças (MATO GROSSO, 2012, p. 88).

No **Ensino Fundamental**, os objetos de conhecimento trabalhados na perspectiva das relações étnico-raciais (História Africana, Afro-brasileira e Indígena) devem aparecer no currículo progressivamente e aprofundados de acordo com cada ciclo.

Nas etapas iniciais do Ensino Fundamental, pode introduzir temas da cultura africana e afro-brasileira através de lendas, contos, cantigas e brincadeiras voltados também para aspectos históricos. E, nas aulas de Ciências Sociais, retratar a presença dos africanos e indígenas na História do Brasil para além da relação à escravidão: perceber as marcas dessa presença viva nas músicas, nas festas, no vocabulário, nos hábitos alimentares e outros. (LIMA, 2006, P. 35)

As religiões de matriz africana e a cosmovisão indígena, seus mitos e crenças devem ser abordados com base na valorização e no respeito à diversidade. A questão deve ser apresentada, discutida e fundamentado na pluralidade cultural brasileira. Também deve ser destacada a importância da edificação de uma sociedade que conhece e respeita os diversos valores religiosos que contribuíram e contribuem para a multiplicidade de valores éticos, morais, culturais e religiosos. Nesse sentido, as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de Mato Grosso indicam os eixos temáticos que podem ser desenvolvidos:

- O/A negro/a e o/a indígena na história do Brasil e de Mato Grosso;
- Espaços e territórios quilombolas e indígenas;
- A diversidade cultural dos povos indígenas em Mato Grosso;
- Diversidade cultural e religiosa no Estado e no país;
- Contribuições negras e indígenas na linguagem local e nacional;
- Religiosidade e Mitologia Indígena e Africana na composição cultural brasileira considerando o sincretismo religioso (MATO GROSSO, 2010, p. 89 e 90).

O estudo das questões raciais no **Ensino Médio** deve vislumbrar as posturas positivas do(a) educando(a) frente à diversidade étnico-racial e sua capacidade de refletir

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

criticamente a respeito da realidade na qual está inserido. Também deve possibilitar a compreensão dos valores culturais existentes na sociedade brasileira e a identificação das questões raciais nas diferentes áreas do conhecimento. As ações de trabalho devem ser fundamentadas na inter e/ou transdisciplinaridade, assim como no protagonismo juvenil.

Nesse sentido, as atividades devem evidenciar as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas nas diversas esferas sociais, do mesmo modo que propiciar a compreensão da dinâmica social, econômica, política e cultural dos Estados-nação africanos e correlacioná-la com a história do Brasil. Assim, no Ensino Médio o(a) estudante deve compreender que o conhecimento é produzido por diversos grupos de diferentes etnias, alicerçado nos seguintes eixos temáticos:

- Identidade;
  - Diversidade Cultural e Conhecimento;
  - Relações etnicorraciais, socioeconômicas e culturais na sociedade brasileira;
  - O/A negro/a e o indígena na história;
  - A África Ocidental e sua importância para a história do Brasil;
  - Cultura Indígena e da África Ocidental e suas ressignificações na cultura brasileira.
- (MATO GROSSO, 2012, p. 92)

A educação a respeito da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena deve primar pela edificação do conhecimento e respeito à diversidade, propiciando o exercício efetivo da cidadania, promovendo o fortalecimento da identidade, desconstruindo imagens negativas, pejorativas e estereotipadas contra negros, indígenas e demais grupos sociais historicamente discriminados. Isso será possível a partir da utilização de um aporte teórico fundamentado nos marcos legais<sup>3</sup> já existentes. Desse modo, sendo de suma importância o estudo, o entendimento e a aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais, das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais do Estado de Mato Grosso e das competências gerais da BNCC.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Outrossim, para além de pensar público alvo e área de atendimento, os sistemas e redes de ensino precisam ter claro que a BNCC não destitui a finalidade dos marcos legais vigentes, ou seja, as resoluções, as diretrizes curriculares e as leis continuam valendo e de certo modo são resgatadas aquelas que tinham ficado em segundo plano ou oclusas nos diversos textos existentes no marco legal do Brasil. No que diz respeito à diversidade étnico-racial, as legislações foram os textos que subsidiaram a construção da Base Nacional. (CARTH, 2018, p. 6).

Portanto, a partir das diretrizes contidas neste documento, cada Unidade de Ensino, deve organizar o currículo no Projeto Político-Pedagógico a partir de objetos de conhecimento e metodologias que fazem parte da realidade/universo cultural da comunidade em que está inserida, considerando e traçando um paralelo com os marcos legais já existentes, com as competências gerais preconizadas no âmbito da Base Nacional Comum Curricular.

O currícuiodeve ser pensado, objetivando a valorização da interculturalidade, dos Direitos Humanos, da cultura da paz e da articulação dos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomenta a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.

#### **4.5 Educação Ambiental na Educação Básica Mato-Grossense**

A proposição de uma Base Nacional Curricular BNCC é considerada como passo fundamental em direção à garantia do direito à aprendizagem e à equidade educacional (ANDRADE; PICCININI, 2017). Nesse sentido, a Base é um documento que “apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização” (BRASIL, 2017).

---

<sup>3</sup>A Educação das Relações Étnico-Raciais é amplamente amparada pela BNCC, e, juntamente com a LDB, as DCNs e as Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais do Estado de Mato Grosso, compõem um conjunto de marcos legais que ajudam a edificar os currículos e projetos político pedagógicos.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

A BNCC também preconiza ser de responsabilidade dos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017). Entre esses temas, destacam-se: a educação ambiental (Lei nº 9.795/1999), direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990/16), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008).

A Lei nº 9.795/1999 da Política Nacional de Educação Ambiental e, em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA (Resolução CNE/CP nº 02/2012) estabelecem a inclusão não disciplinar e o caráter transversal da Educação Ambiental (EA) em todos os níveis e modalidades de ensino e garante às escolas autonomia na inserção da EA em seus currículos e práxis pedagógicas, especialmente por meio de seu Projeto Político- Pedagógico. Nesse contexto, a EA apresenta uma perspectiva crítica e participativa, na qual cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio no qual se inserem (Resolução CNE/CP nº 02/2012).

A partir de uma perspectiva crítica e transformadora, a EA é antes de tudo, educação (GOMES, 2014), ou seja, deve ser compreendida como um processo de mudança social, de reflexão e compreensão das relações da sociedade com o seu meio natural e/ou modificado, sem perder de vista o comprometimento individual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política (GUIMARÃES, 2016).

Na BNCC, a educação ambiental como Tema Especial permite estabelecer a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas que organizam a Educação Básica. Os temas especiais dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo (MEC, 2017).

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

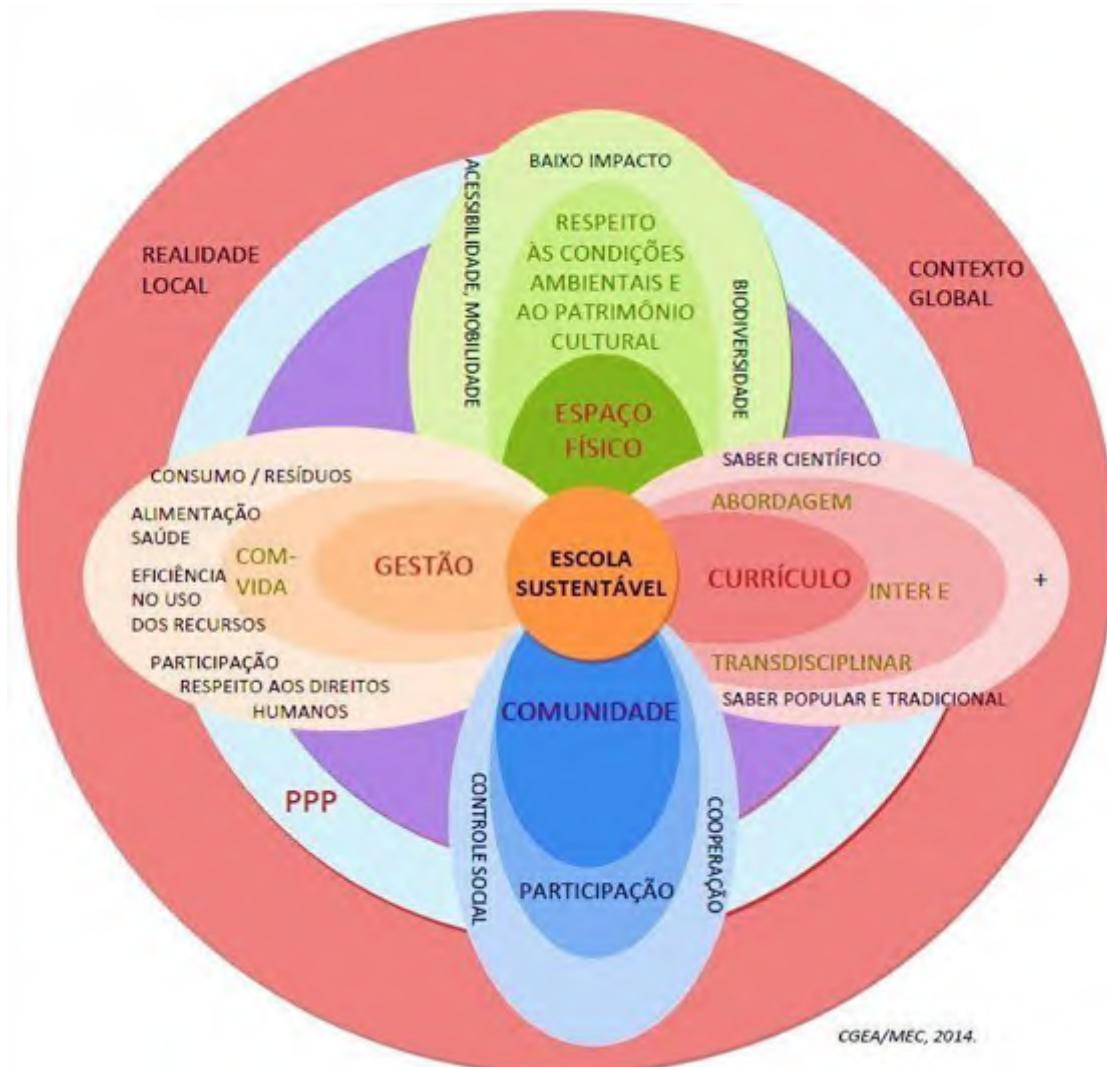
**a) Projeto Político-Pedagógico e Escolas Sustentáveis**

A partir de momentos de reflexão, como os de formação continuada e de planejamento pedagógico, a escola pode pensar e readequar seu Projeto Político-Pedagógico com um olhar voltado à EA. Para se alcançar esse propósito, é preciso compreender as dimensões estruturantes de uma escola sustentável e sua relação com o Projeto Político- Pedagógico.

Com a intenção de enriquecer o conhecimento sobre as dimensões da escola sustentável<sup>4</sup> (Figura 01), tendo em vista a necessidade de torná-las mais claras e enfatizar sua indissociabilidade, busca-se, a partir desse momento, elucidar brevemente os elementos presentes no diagrama apresentado na figura abaixo.

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**



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

**b) Realidade local/contexto global**

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

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

**Estratégias:** Construção do Marco Zero<sup>5</sup> e planta baixa da escola, mapa social do bairro/entorno da escola a fim de identificar o ambiente e as possíveis parcerias e pessoas na comunidade.

**c) Currículo**

Embora todas as dimensões sejam importantes, o currículo assume grande destaque na internalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA, já que a mesma exige uma revisão da referência superficial da transversalidade e da interdisciplinaridade<sup>6</sup> da EA, que se apresentava um tanto desconexa. Portanto, as DCNEA visam fortalecer as orientações para um trato integrado nas diferentes fases, etapas, níveis e modalidades de Educação. Dessa forma, o currículo precisa valorizar a integração das temáticas socioambientais aos conteúdos e práticas, estabelecendo conexões entre escola e comunidade (saberes tradicionais e locais).

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

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

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

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

A área de Ciências da Natureza e suas tecnologias podem analisar os fenômenos naturais, mas sem desvincular dos fatores políticos, sociais que condicionam para impactos ambientais, e que podem causar prejuízos para a biodiversidade (MATO GROSSO, 2012). A Matemática pode abordar questões relacionadas a EA através da modelagem, estatística e problematização de situações do cotidiano.

Cabe mais uma vez lembrar que as áreas de conhecimentos de Linguagem, Humanas e Ciências da Natureza e suas tecnologias possuem textos riquíssimos que abordam e se relacionam com a EA em toda sua complexidade e amplitude, cabendo ao educador explorá-las, questioná-las e problematizá-las.

**Ações:** Considerar a experiência trazida pelo professor(a), estudante, demais pessoas envolvidas e as características da comunidade em que a escola está inserida para definir o que a escola deve ensinar; Valorizar a diversidade através de um currículo multicultural que traga: Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; Educação para as Relações Étnico-raciais; Educação do/no Campo; Educação Escolar Quilombola; Educação Escolar Indígena; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial.

**Estratégias:** Introduzir as diversidades como eixo central no currículo, buscando a convergência entre conteúdos, métodos e necessidades locais; Criar espaços de participação e diálogo entre estudantes, professores, gestores e integrantes da comunidade; Discutir com o grupo as características da comunidade em que a escola está inserida; Disponibilizar ao conhecimento de todos as atividades programadas e desenvolvidas, que envolvam a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos, na própria escola ou fora dela.

---

5. Planilha para construção do Marco zero disponível em:  
<<https://drive.google.com/open?id=16D9eKGJ47hfie0ALS8L4iSIH1VW-DErQ-fU0WBVvlQw>> Fonte: BRASIL, 2012(a).

<sup>5</sup> De acordo com Teixeira *et al.* (2012), a transversalidade e interdisciplinaridade pressupõe educadores imbuídos de um verdadeiro espírito crítico, aberto para a cooperação, o intercâmbio entre as diferentes disciplinas, o constante questionamento ao saber arbitrário e desvinculado da realidade, exige a prática de pesquisa, a troca e sistematização de ideias, a construção do conhecimento, em um processo de indagação e busca permanente.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**d) Gestão**

Inspirar a responsabilidade compartilhada na gestão da escola através da construção de mecanismos eficazes para a tomada de decisões e implementação das ações, visando à construção de conhecimentos, relações de respeito à diversidade, democracia e participação. Independentemente das instâncias decisórias presentes na escola como: Comissão de meio ambiente e qualidade de vida Com-Vida, Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – CDCE, grêmio, é imprescindível que a gestão valorize e promova a mudança, no sentido de colaborar para um engajamento coletivo para o alcance dos objetivos.

**Ações:** Democratização da informação; Trabalho colaborativo; Mediação e resolução de conflitos; Fortalecimento dos espaços de participação; Planejamento coletivo assumindo responsabilidades compartilhadas.

**Estratégias:** Planejamento de ações participativas; Participação estudantil através de formação de Com-Vidas, clubes de interesse, Grêmios estudantis, monitorias entre outras atividades.

**e) Espaço físico**

Analizar a situação do espaço físico da escola, verificando a necessidade de intervenções arquitetônicas de acordo com critérios de sustentabilidade, bem como realização das adequações identificadas como prioritárias por meio de ecotécnicas. O uso das ecotécnicas deve possibilitar a apropriação pedagógica em diversas disciplinas da escola, contribuindo para gerar novos conhecimentos e práticas no ambiente escolar. Considerar que além das adequações na estrutura física, as questões pedagógicas relacionadas a essa dimensão precisam incluir a legitimação do caráter educador de outros espaços não escolares, localizados na comunidade/bairro/município. Refletir e discutir sobre a dimensão do espaço significa abordar as condições do “ambiente físico e educativo” da escola e debater o que se quer tanto na perspectiva da estrutura como das relações estabelecidas com os mesmos.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**Ações:** Incorporação de tecnologias e materiais adequados; Espaços adequados para vivência e convivência; Acessibilidade; Mobilidade; Respeito ao patrimônio público e cultural.

**Estratégias:** Partindo do mapeamento e do planejamento participativo, desenvolver projetos de adequação de baixo custo e que possam ter a possibilidade de parcerias com empresas pertencentes ao meio comunitário, como ferramenta para atividades transformadoras dos espaços. A construção de cisternas para aproveitamento da água da chuva, construção de hortas e minhocários, placas de energia solar. É importante lembrar que as estratégias adotadas na dimensão do espaço devem refletir no currículo, a fim de abranger a integralidade da proposta no que concerne a aprendizagens possíveis nesse processo.

**f) Relação escola-comunidade**

Este componente refere-se a uma estratégia integrada que visa fortalecer a participação da comunidade nas ações promovidas pela escola, incluindo-a no processo de construção do saber. Pretende também fortalecer a comunidade para que esta torne-se capaz de se inserir nas ações promovidas pelas escolas, exercendo controle social sobre o processo de transição rumo à sustentabilidade, bem como criar mecanismos de prevenção, adaptação, resposta e mitigação a emergências socioambientais.

**Ações:** Realização de encontros com a comunidade; Diagnóstico e mapeamento da escola e seu entorno; Fomento a participação nas Com-Vidas, associação de pais mestres e CDCE.

**Estratégias:** Adoção de metodologias participativas (Fóruns, Seminários, Com- Vidas, Agenda 21 escolar, Conferências, Grêmios Estudantis, etc); Implementar Projetos Ambientais Escolares Comunitários PAEC's; Participação em Conferências Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente. Entendemos que a construção e reestruturação do PPP não é um processo fácil, porém, se a escola tem a intencionalidade de incluir a EA na sua proposta pedagógica, pode trilhar caminhos de acordo com suas necessidades.

Com isso, espera-se que o *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* possa auxiliá-los na reflexão sobre as dimensões apresentadas, a fim de promover a

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

internalização da educação ambiental nas escolas de forma permanente.

**5 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC - CONSIDERAÇÕES SOBRE ELEMENTOS MÍNIMOS PARA GARANTIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO**

Pensar a Base Nacional Comum Curricular remete à reflexão sobre os diferentes tratamentos destinados à organização das disciplinas na trajetória histórica do currículo escolar e, por sua vez, às questões particulares de cada uma delas, às abordagens metodológicas recomendadas em cada tempo-espacô em que se desenvolvem e se desenvolveram, e, consequentemente, à formação específica para o ensino dos sujeitos encarregados em trabalhar com elas, assim como, ao entendimento de que o currículo escolar se relaciona ao contexto social em diferentes épocas e que reflete as múltiplas situações que historicamente compõem esse contexto.

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

---

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

8. Sobre esse assunto recomenda-se a leitura do texto História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, 2, 177-229. Chervel, A. (1990).

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Em relação aos aspectos curriculares e a sua evolução no tempo<sup>8</sup>, percebe-se que as disciplinas que hoje fazem parte do currículo, ora estavam desagregadas, ora estavam agrupadas até a organização atual de cada uma delas. É possível que, por essa razão, a organização das disciplinas no currículo escolar tenha no currículo escolar tenha recebido ao longo do tempo a influência direta dos paradigmas dominantes, dificultando a interdisciplinaridade e outras formas de organização e práticas de currículo na educação básica e configurado, consequentemente, o panorama formativo para os profissionais da educação. É sobre essa configuração que se determinam os cursos ofertados pelas universidades e se determinam também, tanto os estudos teóricos sobre as metodologias a serem aplicadas no âmbito das salas de aula, quanto as metodologias vivenciadas no interior de cada curso. Dessa forma, o currículo, entendido aqui em seu sentido mais amplo, sempre impactou diretamente na formação, tanto inicial quanto continuada, dos profissionais da educação.

Assim, temos alguns professores que se formaram no tecnicismo para atuarem no tecnicismo; outros, que se formaram no construtivismo para atuarem no construtivismo, e assim por diante. Dessa forma, para atuar na perspectiva de direitos de aprendizagem, competências e habilidades e, ainda, com a incorporação de competências socioemocional, tal como previsto pela BNCC, haverá de se pensar na formação desses profissionais.

Por outro lado, quando se fala em aspectos formativos, para além da formação inicial, que deveria garantir que os novos profissionais fossem formados para atuar em consonância com as expectativas esperadas para trabalhar com a Base, haverá de se pensar na formação continuada para aqueles que já concluíram a graduação sob outros referenciais. Para a formação inicial, nesse momento, existe um movimento de reestruturação das licenciaturas que possibilitará a formação a partir dessa necessidade, cuja tarefa de organização está sob a responsabilidade da União. Para a formação continuada, de incumbência da União, Estados e Municípios, tanto as universidades quanto as redes devem pensar como possibilitar aos docentes a compreensão e o engajamento com a proposta.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Nesse sentido, em Mato Grosso e nas demais unidades federativas, algumas providências já vêm sendo tomadas enquanto outras consistem em planejamentos de ações futuras. Existe, nesse momento, por exemplo, um Grupo de Trabalho (GT) do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) que trata da Formação Continuada na perspectiva da implantação e implementação da BNCC. Nesse GT, foram apresentadas algumas recomendações às Secretarias Estaduais de Educação e ao MEC, em relação às ações necessárias em termos de formação continuada nos estados. Essas recomendações foram feitas após levantamento das experiências em formação continuada, desenvolvidas nas diferentes unidades federais e em discussões sobre as condições ideais de oferta. Importante ressaltar que, participaram nesse GT, representações das cinco regionais nacionais da UNDIME além dos 27 representantes da federação. A partir de 2018, a representação da UNDIME ampliou para um técnico por estado, com isso o número de integrantes do GT passou de 32 para 53.

Considerando que essas recomendações do Consed e da Undime serão encaminhadas para toda a federação, faz-se uma reflexão à luz desse documento, sem desconsiderar a realidade e trajetórias do Estado e de cada município, uma vez que o mesmo está voltado explicitamente ao fortalecimento da BNCC. Por outro lado, fazemos também a ressalva de que antes de se constituir num documento que aponte especificamente um programa de formação continuada com suas concepções e operacionalização, trata-se de um documento que indica elementos que devem ser garantidos para que a formação continuada aconteça e apresente resultados.

Da análise realizada por esse GT, organizaram-se recomendações agrupadas em nove eixos: Estrutura interna do órgão central; Diagnóstico; Metodologia; Provisão das ações; Regime de Colaboração; Financiamento das ações; Relação com Plano de Carreira; Comunicação das ações; Monitoramento e Avaliação. Essas recomendações não precisam ser seguidas à risca pelos estados e municípios, mas permitem repensar a formação continuada ofertada e realizar ajustes na rede, caso entendam ser necessário.

Assim, apresenta-se a seguir cada um dos eixos e as ações que deveriam ser neles asseguradas, acompanhados de um breve comentário sobre a situação atual da perspectiva em Mato Grosso.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Em relação ao primeiro eixo, estrutura interna do órgão central, recomenda-se, em primeiro lugar, a criação ou fortalecimento de setor específico no órgão central, responsável pela execução da política por meio de documento legal que defina cargo/função, perfil e atribuições da equipe, com profissionais dedicados à coordenação pedagógica, administrativa e operacional da política, assim como profissionais responsáveis por seu monitoramento e avaliação. Percebe-se assim que Mato Grosso conta, há muitos anos, com uma superintendência dedicada a promover formação continuada aos profissionais da educação básica e que possui a estrutura acima descrita que ultrapassa o âmbito do órgão central, uma vez que se organizou com quinze Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapros), distribuídos em polos estratégicos, para possibilitar cobertura a todos os municípios e escolas da rede, o que constitui uma iniciativa inédita no país, que desperta admiração e, aos poucos, vem sendo imitada por outros estados. No caso das redes municipais do estado, diversas secretarias municipais de educação já possuem equipes dedicadas a esse fim e estruturas voltadas à formação continuada estabelecidas em seus organogramas. As secretarias municipais que não possuem equipes de formação estabelecem parcerias com o Estado e com Instituições de Ensino Superior por meio de Termos de Cooperação para atender a essa demanda.

Assim, a formação continuada é percebida como uma necessidade que deve ser garantida no espaço escolar, com uso do tempo da hora-atividade, com fortalecimento da discussão da prática e de maneira contínua e continuada a fim de promover o desenvolvimento profissional da rede. Da mesma forma, políticas que garantam a valorização dessa profissionalização devem ser promovidas em todo o território Mato-Grossense. De igual modo, deverá existir nessas instâncias a articulação entre o currículo, a avaliação e a formação continuada, de maneira que as políticas de formação continuada garantam maior efetividade na formação dos profissionais e que se traduza em melhorias nos processos de ensino-aprendizagem.

No mesmo eixo, da estrutura interna do órgão central, recomenda-se que exista em sua estrutura uma equipe voltada ao monitoramento e avaliação da formação continuada desenvolvida na rede, como forma de acompanhar a evolução dos profissionais e suprimir as fragilidades do processo. Lembrando que, em se falando de processo, a experiência

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

nos permite afirmar que nenhuma ação de curto prazo surtirá os efeitos esperados. É por meio de ações constantes e estratégicas de médio e longo prazos que se obtém resultados na formação continuada. Ao pensar nos efeitos da formação continuada, vários fatores devem ser considerados: se, por um lado, o profissional da educação precisa conhecer conteúdos, e especificamente, conteúdos de ensino, ele deve conhecer também teorias da aprendizagem e metodologias. São saberes que se constroem com o tempo e modificam esse profissional e sua maneira de ser, sentir e agir, ou seja, para além dos conhecimentos, existe um ser profissional que deve se “tornar profissional”.

Do interior de sua categoria, os profissionais da educação partiram para a construção de seu profissionalismo, buscando sua identidade com as seguintes características: ser professor dotado de conhecimentos e competências específicas que o diferenciam de outros profissionais, isto é, ter a docência como base de formação. Brzezinski, (2002, p. 12), apud Carrilho, (2007).

Como a formação continuada está destinada a profissionais em exercício, questões relativas à sua profissionalidade e às formas em que o docente aprende e se engaja em novos projetos devem ser sempre consideradas ao propor políticas de formação continuada. Nesse sentido, tem-se teorias que explicam com detalhes os diferentes estágios da profissionalidade do docente e a sua disposição para adesão ou não à programas de formação continuada<sup>9</sup>; teorias que explicam como e quando os docentes

<sup>9</sup> Para Huberman (HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61. 2000), há sequências tipo no desenvolvimento da carreira do professor que classificou em etapas básicas, de acordo com os anos de carreira, lembrando que as mesmas não devem ser tomadas como fases estáticas ou lineares, mas concebidas por meio de uma relação dialética: a) entrada na carreira (um a três anos de docência): fase de sobrevivência, descoberta e exploração; b) estabilização (quatro a seis anos): sentimento de competência e pertença a um corpo profissional; c) diversificação ou questionamentos (sete a 25 anos): estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira; d) serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos): pode levar ao conformismo ou ao ativismo; e, por fim, e) fase de desinvestimento, recuo e interiorização (35 a 40 anos): que pode ser sereno ou amargo. Ressalta-se que esse pesquisador canadense escreve a partir da realidade de seu país, onde a carreira docente é muito mais extensa do que a nossa. No entanto, ao se analisar as fases por ele descritas e se comparar com o comportamento observado ao longo do exercício da profissão pelos docentes, pode-se verificar que as fases apontadas procedem, embora possam variar no tempo estimado para cada uma delas.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

aprendem e outras que nos mostram os motivos de pouca aderência, baseados em falta de identidade docente ou em dificuldades para aceitação das fragilidades formativas.

Há estudiosos como Clandini e Connelly, que trabalham na perspectiva formativa por meio de relatos das histórias de vida, que trazem um aporte interessante para entendermos a dificuldade natural do docente em relação à aceitação e reconhecimento de suas fragilidades formativas. Trazemos aqui uma citação de Mizukami que explica o pensamento desses autores em relação ao anteriormente exposto.

Segundo Clandini & Connelly (1996, p.25), o conhecimento profissional se posiciona na interface da teoria e da prática na vida dos professores. Isto cria dilemas epistemológicos que são compreendidos pelos autores em termos de histórias secretas, histórias sagradas e de fachada. Para eles, a discussão dessas histórias oferece um mapa útil para o estudo da dinâmica do relacionamento entre o conhecimento pessoal prático e o conhecimento profissional do professor. As histórias sagradas são constituídas por percepções da prática apoiadas em teorias e partilhadas por professores, elaboradores de políticas públicas e teóricos. As salas de aula, segundo os autores, são, em sua maioria, lugares seguros, geralmente livres de interferência e de julgamento externo, onde os professores são livres para viver histórias da prática; essas histórias vividas constituiriam as histórias secretas. As histórias secretas são reveladas aos outros em lugares também secretos. Por fim, quando os professores saem de suas classes, eles frequentemente vivem e contam histórias de fachada, nas quais eles se retratam como *experts* e que são compatíveis com a história oficial da instituição. As histórias de fachada possibilitam aos professores, cujas histórias são marginalizadas pelas práticas dominantes, manter suas histórias secretas. Os autores não emitem juízos de valor a respeito de tais histórias. Não as consideram como boas ou más, mas analisam suas diferentes naturezas, a serem levadas em conta na explicitação e no estudo das teorias tácitas, implícitas ou mesmo de curto alcance dos professores. O grande desafio – tanto para programas de formação de professores quanto para a investigação de processos de pensamento do professor – está em, configuradas as histórias de fachada, chegar às histórias sagradas e tentar apreender as relações dessas histórias com as demais, tanto na prática declarada quanto na prática desenvolvida pelos professores. Mizukami (2002 p. ).

A realidade de Mato Grosso demonstra um grande avanço organizacional no que

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

diz respeito à estrutura para a formação continuada, que precisa ser valorizada e aproveitada, uma vez que os aspectos mais importantes da recomendação estão todos contemplados e trata-se, acima de tudo, de um direito do profissional de ser atendido com formação continuada voltada à sua prática e em seu local de trabalho. Falta apenas acreditar no poder que temos, enquanto rede, de se apoiar e aprender uns com os outros e por meio da reflexão-ação, intervir em na realidade promovendo as modificações necessárias para se avançar profissionalmente.

O segundo eixo, diagnóstico, aponta a necessidade de analisar a demanda real e diversa de formação, apresentada pelos professores e demais profissionais da rede. Como exemplo, apontam para esse eixo levantamentos de: percentual de docentes por número de escolas em que lecionam; percentual de docentes com formação adequada aos componentes curriculares que lecionam; demanda por atividades de desenvolvimento profissional; cumprimento do 1/3 de hora-atividade; realização de trabalho colaborativo entre docentes.

Ao analisar o eixo, percebe-se que o trabalho dos Cefapros tem sido realizado com esses índices (os percentuais levantados nos diagnósticos, embora nem sempre esses levantamentos tenham focado na formação do professor, e sim, mais no desempenho do estudante), orientando as escolas a realizarem seus próprios diagnósticos a fim de proporem as intervenções necessárias. No entanto, precisa-se avançar em nível de estado, uma vez que encontra-se alguma resistência ao cumprimento da hora-atividade por profissionais que ainda não compreendem a importância dessa conquista, assim como há também aversão à realização do trabalho colaborativo entre docentes sem o qual não se garante uma formação continuada eficaz. Nas redes municipais, a questão do diagnóstico parece ser menos complexa que no Estado, uma vez que se tratam de organizações menores onde a possibilidade real de atendimento à diversidade de demandas depende mais da existência de recursos humanos e financeiros do que da distância entre o diagnóstico e a execução.

O terceiro eixo do documento produzido por esse GT aponta para o desenho metodológico para compor programas de formação continuada que, entre outros aspectos, indicam as estratégias para se alcançar os objetivos definidos. Considerando o

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

objetivo de aprimorar a prática pedagógica a partir da implementação do currículo estadual, que incorpora a Base Nacional Comum Curricular, um desenho metodológico adequado ao momento atual deve considerar: a escola como *locus* principal da formação continuada, tal como dito anteriormente; a necessidade de assegurar a jornada do professor em uma única escola; a promoção da formação continuada em serviço (utilização efetiva do 1/3 de hora-atividade comoprevê a lei); a promoção e o estímulo ao trabalho colaborativo entre os professores; a importância da formação continuada ser contínua (ter duração suficiente para possibilitar que o professor repense a sua prática pedagógica); a importância da formação continuada ser específica (corresponder a demandas reais com clara relação à sua prática pedagógica), ponto este já apontado na seção anterior que tratava do diagnóstico.

Nesse sentido, formações esporádicas e pontuais não seriam consideradas como formação continuada. O referido eixo aponta também para a personalização dos itinerários/roteiros de formação; o uso dos resultados dos dados das avaliações de aprendizagem para nortear as ações de formação continuada focadas na melhoria da prática específica do professor; o uso de recursos tecnológicos como um dos meios para oportunizar a formação continuada em todo território nacional, bem como potencializar seu uso nos processos de mediação e aprendizagens no contexto escolar contribuindo efetivamente na personalização do itinerário/roteiro da formação e ambientes inovadores de aprendizagem. Outros pontos previstos nesse eixo são: a formação da gestão escolar e da coordenação pedagógica; a disponibilização de protocolos de acompanhamento da prática docente para apoiar os coordenadores pedagógicos; a construção de uma rede de boas práticas entre escolas da mesma rede.

A análise desse extenso eixo confirma acertos e desafios na política de formação continuada de Mato Grosso. Os acertos, relacionados à: escola como *lócus* de formação, promoção da formação continuada em serviço; formação contínua e específica, uma vez que há muito tempo vem se desenvolvendo um modelo de formação continuada baseado na reflexão sobre a ação, para a proposta de intervenções adequadas a cada realidade, com projetos construídos no interior de cada unidade escolar; a possibilidade de personalização de roteiros ao se dar abertura para agrupamentos de acordo com as necessidades, e o uso de dados das avaliações. No caso das redes municipais, há

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

necessidade de verificar se as mesmas garantias são contempladas em todos os municípios do Estado e se há a mesma concepção de formação continuada que contemple a escola como *lócus* e a reflexão sobre a prática como principal instrumento de formação.

Como pontos que ainda precisam melhorar, considera-se: a situação ideal de trabalho em apenas uma escola que, no contexto atual, torna-se praticamente impossível aos licenciados nos diferentes componentes curriculares, devido à organização do tempo escolar e a própria organização curricular; a necessidade de se aproveitar melhor as tecnologias; a formação dos gestores escolares, uma vez que eles nem sempre são atendidos da forma necessária; a disponibilização de protocolos de acompanhamento e a construção de rede de boas práticas entre as escolas. Lembrando que as ações de disponibilização de protocolos e de divulgação de boas práticas são realizadas com êxito significativo por alguns Centros de formação e municípios, porém, de maneira isolada, havendo a necessidade de torná-las futuramente em ações amplas e permanentes da formação continuada.

O quarto eixo, provisão das ações, é entendido pelo GT do Consed como outro elemento de sucesso de uma política de formação continuada de professores e consiste na qualidade e efetividade da execução das ações dos programas. Nesse sentido, as estratégias que sugerem são: criação e institucionalização de uma rede de formadores que assegure continuidade da política de formação continuada ao longo de diferentes governos; formação dos formadores por meio de estratégias repensadas à luz dos mais recentes aprendizados trazidos pela literatura nacional e internacional, e que, preferencialmente, tenham tido experiência na rede pública de ensino; ampliação da rede de instituições formadoras em complemento às possibilidades já ofertadas pelas Universidades; criação e/ou fortalecimento de Escola ou Instituto de Formação com finalidade de oferecer qualificação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação básica; ampliação do diálogo entre as Redes e Instituições de Ensino Superior (IES) de modo a atender as atuais demandas.

Nesse eixo, reconhece-se a boa estrutura em no estado e que deve apenas se manter e fortalecer as ações previstas. A troca de experiências entre redes permitirá

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

também a superação das dificuldades em nível local, principalmente nos municípios mais distantes. Parte dessa estrutura deverá ser garantida aos municípios menores por meio da efetivação do regime de colaboração que é frisado no quinto eixo, tal como citado a seguir.

Para o quinto eixo, regime de colaboração, as recomendações relativas à formação continuada de professores consistem em considerar, segundo o GT: a necessidade de se institucionalizar o regime de colaboração para as políticas de formação continuada, via elaboração e efetivação de Termo de Cooperação Técnica entre Estados e Municípios, contemplando aspectos como: responsabilidades, modelo de operacionalização, financiamento e sistemática conjunta de monitoramento e avaliação. Faz parte das recomendações para esse eixo também, a elaboração de diagnósticos das necessidades de formação dos professores das redes; a definição de diretrizes e temáticas importantes para programas de formação continuada em todo o Estado; a estruturação de uma rede de formadores no Estado, que oriente o estabelecimento de parcerias tanto em âmbito estadual quanto municipal; a constituição de uma rede de formadores nas Secretarias Estaduais para desenvolver o processo formativo em suas redes e em colaboração com as redes municipais; e a (re)ativação ou fortalecimento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, enquanto instância articuladora e organizadora do regime de colaboração, para as ações de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Em Mato Grosso, ao se analisar o quinto eixo, verifica-se um movimento de retomada do regime de colaboração em duas frentes: uma, de cunho curricular, com a produção conjunta da Seduc-MT e da Undime-MT, do *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* a partir da BNCC; e outra, específica da formação continuada, referente à celebração de Termos de Cooperação Técnica entre estado e municípios para atendimento das necessidades formativas das redes, que iniciou em 2017, e conta com a adesão de um número considerável de municípios (superior a um terço do total no primeiro ano de celebração). O Pibid e a Residência pedagógica, projetos da Capes desenvolvidos pelas Instituições de Educação Superior que formam educadores no estado, requerem também da assinatura de Termos de Cooperação entre a Seduc e as IES e resgata a necessidade de (re)ativação ou fortalecimento dos Fóruns

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

O sexto eixo, financiamento das ações, requer das Secretarias de Educação, tanto em nível de estado quanto em nível de municípios, conforme seus contextos específicos, a garantia em orçamento de recursos suficientes para viabilizar a execução das ações de formação continuada; a promoção de parcerias não onerosas com organizações não governamentais, institutos e fundações, desde que atendam às demandas e às políticas previstas pela Secretaria e ofertem serviços de qualidade que redundem em melhorias do serviço público; a utilização de mecanismos de financiamento para ações de formação continuada de professores previstos no PAR – Plano de Ações Articuladas do MEC/FNDE; a institucionalização de percentual específico do orçamento para formação continuada para assegurar a continuidade dos programas; assim como a avaliação do impacto das ações de formação continuada antes de renovar parcerias, sejam elas onerosas ou não, a fim de garantir que os objetivos originais da formação continuada sejam mantidos e atingidos.

Nesse sentido, todas as ações previstas para o eixo são contempladas em no estado, embora, nem sempre os recursos sejam suficientes pela própria conjuntura econômica nacional e local, e por fatores externos que afetam a receita dos estados. Da mesma maneira, há na receitados municípios, verbas destinadas à formação continuada da rede, embora, nesse quesito, ambas as redes devam avançar e, talvez, o regime de colaboração seja um caminho eficaz para otimizar o uso dos recursos.

No sétimo eixo, relação com o plano de carreira, entendido pelo GT do Consed como um pilar importante de uma política de formação continuada, recomenda-se: incentivar o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, no plano de carreira; que a progressão na carreira estimule o professor a buscar a formação continuada que objetive melhorar a sua prática em sala de aula (e não apenas a titulação acadêmica ou evolução funcional); a vinculação das qualificações realizadas pelos profissionais em âmbito da formação continuada para melhoria da prática de ensino, com evoluções na carreira e aumento salarial.

Mato Grosso, em nível de estado, vincula o plano de carreira dos profissionais da rede a dois fatores: titulação acadêmica e tempo de serviço, transformando-as em progressão por classe e nível, respectivamente. Dessa forma, a formação continuada fica

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

relegada apenas ao plano da contagem de pontos para atribuição de aulas, perdendo significativamente seu valor pela falta de vínculo com o plano de carreira. Esse ponto depende de marco legal regulatório que deverá ser adequado às necessidades atuais de avanços das redes por meio do aprimoramento da formação continuada. Por outro lado, carece de informações atualizadas a respeito de como os planos de carreira se articulam com a participação na formação continuada nos municípios do Estado, que permitam afirmar se há necessidade de avançar nesse aspecto. Em todo caso, esse texto serve para promover a reflexão das redes sobre como se estruturar para avançar na garantia desse direito, e, por se tratar de um documento destinado ao espaço Mato-Grossense, deve respeitar a evolução de cada rede em cada um dos aspectos aqui abordados, que nem sempre será uniforme e equitativa.

Por outro lado, o oitavo eixo, comunicação das ações, considera a importância de assegurar o bom entendimento e alinhamento entre todos os atores da rede visando a implementação da BNCC. Essa estratégia de comunicação com os profissionais dos órgãos regionais e das escolas deve, entre outros aspectos, considerar: a elaboração de um documento orientador das ações de formação continuada para implementação dos currículos adaptados pela BNCC (entre outros aspectos, deverá indicar: a diferença entre “Base Nacional Comum Curricular” e “Currículo”; as adaptações curriculares promovidas a partir da Base Nacional Comum Curricular; o Descritivo sobre as ações da política de formação continuada de modo a contemplar aspectos teóricos, didáticos e metodológicos específicos de cada componente curricular).

Nesse sentido, após a homologação do currículo de referência do estado, deverá ser encaminhado esse documento orientador do qual se fala no parágrafo anterior, com as orientações em relação à implementação da Base, as matrizes formativas mínimas necessárias para atender a essa realidade e os conceitos estruturantes de cada área de conhecimento, entre outros aspectos.

O nono eixo, monitoramento e avaliação, afirma: para que as políticas de formação continuada de professores obtenham os resultados esperados estabelecidos em sua formulação, é importante que haja constante monitoramento e avaliação da política. Para tanto, deve-se considerar: a construção de um plano de monitoramento e avaliação da

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

política como pilar estruturante dos programas de formação continuada e não como uma ação a ser pensada apenas após a implementação desses programas; a importância de reconhecer os mecanismos de monitoramento e avaliação como ferramenta de análise dos resultados durante o processo de implementação da política, possibilitando, assim, ajustes contínuos da mesma.

Como se vê, trata-se de outro eixo em que a proposta de formação continuada da Seduc apresenta fragilidades, uma vez que não se tem uma sistemática constante de monitoramento e avaliação das ações de formação continuada realizadas na rede pelos Centros de Formação, e sim, ações esporádicas e pontuais, sem conexões, e isso é um ponto onde é preciso avançar. Em relação as redes municipais do estado, carece de informação que permita afirmar que estão em situação semelhante à rede estadual.

Todo o exposto leva, então a entender que há muitos pontos onde se deve avançar ainda, mas que um longo e sólido caminho já foi percorrido naquilo que se entende como cenário ideal para que a formação continuada tenha os efeitos esperados numa rede. Por último, traz-se os dados de uma pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em 2017, na qual se analisam programas de formação continuada considerados eficazes, tanto no plano nacional quanto no internacional, e o que a literatura baseada em evidências traz a respeito. Segundo essa pesquisa, ao revisar a literatura baseada em evidências, um modelo lógico dos efeitos esperados da formação continuada é que a mesma incorpore novos conhecimentos e habilidades às ações dos professores que, por sua vez, modifiquem suas práticas e se reflitam na melhoria da aprendizagem dos estudantes. No entanto, pelo percebido na análise, o último efeito (aprendizagem dos estudantes) nem sempre é atingido a curto prazo, com o qual, o efeito anterior (modificação das práticas), já poderia ser considerado como um resultado esperado da formação continuada, que, a longo prazo, viria incidir sobre o último efeito.

Apontaram também, algumas características comuns dos programas de formação continuada considerados eficazes trazidos para reflexão. A primeira característica é o foco no **Conhecimento pedagógico do conteúdo**, conceito cunhado por Shulman (1987). Para esse autor, a base da boa docência envolve uma série de conhecimentos, tais como: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento pedagógico

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

do conteúdo (PCK); conhecimento do currículo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos educacionais; conhecimento das finalidades, propósitos e valores educacionais e de suas bases filosóficas e históricas.

É apontado também pela pesquisa, nas revisões analisadas, que do rol acima mencionado, apenas três tipos de conhecimentos são debatidos na formação continuada eficaz de professores: conhecimento do conteúdo de ensino (disciplinar); conhecimento pedagógico geral; conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK). Esse último, entendido como a compreensão de como os conteúdos dos componentes curriculares estão estruturados e articulados entre si a fim de que os professores possam explicar um assunto específico de sua matéria e levar seus alunos a aprendê-lo.

A segunda característica apontada é o uso de **Métodos ativos de aprendizagem**. Nesse sentido, a aprendizagem ativa é uma recomendação constante em programas de formação continuada de professores, e aqui, ela é entendida como sendo aquela que deriva de métodos ativos.

O texto da FCC aponta que a literatura investigada mostra que os professores, quando tratados como aprendizes ativos, engajam-se mais e de maneira mais produtiva nas tarefas da docência: planejar, ensinar e avaliar. Conferências, seminários, cursos de verão e palestras passaram a ser criticados por serem ministrados por especialistas que nem sempre conhecem e abordam os problemas do cotidiano do professor e, também, por se darem fora do espaço escolar ou da sala de aula, em horários outros que não os de trabalho: fins de semana, à noite, nas férias escolares (GARET et al., 2001).

Nas revisões analisadas da literatura internacional, a aprendizagem ativa é alcançada por meio de métodos ou estratégias de ensino. Apontam, entre outros: ser acompanhado ou acompanhar alguém via *coaching* ou mentoria; observar a atuação de especialistas e/ou de pares mais experientes e, ainda, ser por eles observados em sala de aula; promover autoria na produção de conteúdos escolares; discutir vídeos que tratam de uma determinada situação escolar; revisar trabalho de estudantes; participar em grupos de estudos e apresentar os trabalhos realizados oralmente ou por escrito; mediar discussões entre pares; fazer intercâmbio entre professores de diferentes escolas.

No Brasil, o uso de métodos ativos de aprendizagem mostrou-se ser a característica

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

de mais difícil identificação em experiências de formação continuada. A FCC levantou duas hipóteses não excludentes para explicar essa situação. A primeira é a de que seriam poucas as iniciativas que oferecem oportunidades de aprendizagem ativa no país. A segunda, é a de que seriam escassas as publicações acadêmicas apresentando e analisando as metodologias adotadas em experiências de formação continuada no país.

A terceira característica dos programas de formação continuada considerados eficazes, apontada na pesquisa da FCC, é a **Participação coletiva**, entendida essa como um grupo de professores de uma mesma escola, etapa de ensino, departamento/componente curricular ou série, que participam ativa e conjuntamente em uma experiência de formação continuada.

Sobre as vantagens dessa participação coletiva, Garet et al. (2001) indicaram que professores que trabalham em conjunto têm maiores chances de discutir conceitos, habilidades e problemas que surgem durante seu desenvolvimento profissional; professores que são da mesma escola, departamento ou etapa de ensino, contam com maiores oportunidades de compartilhar materiais curriculares, didáticos e demandas de avaliação, e tendem a manter as mudanças na prática ao longo do tempo; professores que dividem os mesmos estudantes podem discutir as necessidades desses estudantes durante as aulas (p.922).

Da mesma forma, vários autores que estudam as formações coletivas apontam como a mais eficaz, a de professores de uma mesma escola. Esse tipo de formação continuada é denominado, recorrentemente, de formação baseada na escola ou formação com *lócus* na escola (*school based professional development*). O texto também aponta que pesquisas mostram que “mais importante do que a participação de professores de um grupo previamente existente seria a garantia de apoio e de interação entre os professores participantes e/ou entre os participantes e formadores, ou seja, de colaboração profissional”. As comunidades de aprendizagem devem oferecer oportunidades para que os professores desafiem crenças que possam ser problemáticas e desenvolvam novas compreensões, sempre com o foco no seu trabalho pedagógico e em como esse trabalho impacta a aprendizagem dos alunos.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Caso contrário, os docentes podem rejeitar novas abordagens e apoiarem-se uns nos outros para manter o status quo e a “colaboração pode se tornar uma partilha de ‘histórias pessoais’, em vez de um meio de melhorar a aprendizagem dos estudantes” (TIMPERLEY et al., 2007, p. 205).

Em nível nacional, existem muitas propostas de formação continuada nas quais está prevista a participação coletiva de professores de uma mesma escola ou componente curricular, tendo ou não a escola como *lócus*. No entanto, iniciativas que envolvam algum tipo de acompanhamento por pares são menos frequentes. Outra característica apontada pela Fundação, na pesquisa aqui referenciada, é a **Duração prolongada** como um aspecto fundamental dos programas de desenvolvimento profissional eficazes. Geralmente, os autores não definem o que seria considerado ideal ou adequado em termos da duração nem a frequência e a intensidade de contato entre participantes e formadores, mas os estudos parecem ter em comum, como ponto de partida, uma definição do que não seria uma duração adequada: eventos de um dia, esporádicos e isolados, sem acompanhamento posterior por parte dos formadores.

Apesar da variação nos dados coletados na pesquisa, reforça-se a recomendação comum dessa literatura de que a duração seja prolongada, intensiva, contínua e permita o contato frequente com os formadores, seja esse presencial ou virtual. Cabe aqui ressaltar que se está falando, em nível de Mato Grosso, de formadores dos Cefapros, assim como também daqueles que colaboram com os programas e do próprio Coordenador Pedagógico, como agente dessa formação, como responsável pela provocação à reflexão coletiva e direcionador das ações a serem desencadeadas a partir dessa reflexão. O que não pode acontecer é a reflexão isolada, sem propósito nem conexões com propostas de mudanças, uma vez que esse tipo de reflexão apenas foca no problema sem pensar nas perspectivas de soluções.

A pesquisa da Fundação, ao se referir aos fatores tempo e frequência, aponta que os mesmos precisam ser suficientes, mas o que é suficiente vai depender de outros fatores como a complexidade da aprendizagem e o nível de mudança que é requerido, “por exemplo, um *workshop* de um dia pode ser suficiente para formar os professores para

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

aplicar uma abordagem específica em uma aula prescrita. No entanto, não seria suficiente para promover mudanças profundas e sustentáveis em suas práticas”.

A pesquisa aponta também que o acompanhamento deve ser feito inclusive após o término do programa, segundo alguns textos analisados, para verificar se há transferência do aprendido para a sala de aula.

No Brasil, embora ocorra comumente a participação de professores em eventos de formação esporádicos e isolados, também são encontradas diversas iniciativas de formação continuada que podem ser consideradas de longa duração, contando com contatos frequentes entre participantes e formadores.

A quinta e última característica que foi assinalada pela Fundação Carlos Chagas foi a **Coerência**. Essa característica é citada por muitos autores, mas não há unanimidade sobre seu real significado. Assim, as revisões estudadas apontam que haveria coerência quando os programas de formação continuada estão alinhados ou levam em consideração aspectos como: políticas educacionais que incidem sobre a formação inicial, currículo, avaliações externas, livro didático etc.; contexto da escola, suas prioridades e objetivos; conhecimentos, experiências e necessidades dos docentes; achados de pesquisas recentes; recomendações das associações profissionais.

Garet *et al.* (2001) são os únicos, dentre os textos analisados, que propõem explicitamente uma definição de coerência, como sendo a medida pela qual a formação continuada seria parte de um programa coerente de aprendizagem docente, observada de três maneiras: a) se o programa foi baseado no que os professores aprenderam anteriormente e se as atividades são acompanhadas posteriormente; b) se apoia os docentes para desenvolverem comunicação profissional com outros professores que tentam mudar seu ensino de modo parecido; e c) se o conteúdo e a pedagogia estão alinhados com os referenciais curriculares e avaliações nacionais, estaduais e locais.

Da mesma maneira, é importante ressaltar que em pesquisa anterior da mesma Fundação, o modelo de formação continuada aplicado na rede estadual de Mato Grosso já foi considerado como o melhor formato em nível nacional. Finalmente, lembrar que nenhuma garantia externa para a formação continuada surte os efeitos desejados, se não há, por parte de cada profissional da rede, atuante na escola, nos Cefapros, Assessorias

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Pedagógicas e sede, a vontade de aprimoramento e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, compartilha-se uma frase que casualmente foi encontrada e chamou poderosamente a atenção, pela forma clara e concisa com que descreve a situação atual: “não existe mais lugar para quem não quer mudar de lugar”<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Disponível em <https://henriqueszklo.blogosfera.uol.com.br/2018/06/05/nao-existe-mais-lugar-para-quem-nao-quer-mudar-de-lugar/>

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

## **REFERÊNCIAS**

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

ANDRADE, M.C.P.; PICCININI, C.L. a: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. Disponível em:<[http://epea.tmp.br/epea2017\\_anais/pdfs/plenary/0091.pdf](http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0091.pdf)>. Acesso em 20.09.2018.

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

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

BANDEIRA, F.A. Pedagogia etnomatemática: uma proposta para o ensino de matemática na educação básica. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 5(2), 21-46, 2012.

BARROWS HS, Tamblym RM. *Problem-based learning: an approach to medical education*. New York: Springer Publishing Company; 1980.

BERBEL, N. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes*. Semina Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BLOOM, B.S. HASTINGS, J. MADAUS, G. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971.

BORGES, M.C.; Chachá, S. G. F.; Quintana, Silvana. M.; Freitas, Luis Carlos. C.; Rodrigues, Maria Lourdes V. Medicina (Ribeirão Preto), 47, 301-7, 2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em 25.05.2018.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3. ed. Brasília: MEC, 1997.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil.* 18 ed. rev. ampl. São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.172. Plano nacional de educação.* 2001.

\_\_\_\_\_. *Constituição (1988).* Brasília, DF, 2002.

\_\_\_\_\_. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais.* MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.* Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.* Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Manual de Operação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.* Brasília: INCRA, 2004 Disponível em <<http://www.incra.gov.br/>> Acesso em 14.04.2018.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.* Brasília, DF: SECAD, 2004.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE) - *Parecer do Conselho Nacional de Educação*

- *Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004.* Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em 25.05.2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004.* Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 25.05.2018.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio: fundamentação teórico-metodológica.* Brasília: MEC/INEP, 2005.

\_\_\_\_\_. MEC. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios.* Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2 ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais.* Brasília, DF: SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.].* –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. MEC/INPE – Revista: *Panorama da Educação do Campo* Brasília: Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

\_\_\_\_\_. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.* Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.*

Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.111. de 2014. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Acesso em 28.03.2016 <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_quilombola.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf)>. Acesso em 28.07.2016.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Texto Base da 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT Por um país livre da pobreza e da discriminação: Promovendo a Cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.* Brasília/DF. 2011

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais.* Brasília: 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. temid=. Acesso em 15.09.2018.

\_\_\_\_\_, Ministério do Meio Ambiente. Brasília: MEC, Coordenação-Geral de Educação Ambiental, 2012b. Disponível em: <[http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/com\\_vida\\_isbn\\_final.pdf](http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/com_vida_isbn_final.pdf)>. Acesso em 08.09.2018.

\_\_\_\_\_. *Resolução cne/cp nº 2, de 15 de junho de 2012 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.* Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=10988&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10988&Itemid=)>. Acesso em 05.07.2018.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 9. Ed.2012. Disponíveis em <[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_criancadeadolescente\\_9e\\_d.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_criancadeadolescente_9e_d.pdf)>. Acesso em 05.07.2108.

\_\_\_\_\_. *Parecer 16/2012 da CEB/CNE – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.* Brasília, DF. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola.* Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012. Disponível em <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>> . Acesso em 28.03.2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação.* Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicos-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. p.41 e 49.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

\_\_\_\_\_, CGEA/SECADI. Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação

Ambiental. *Programa Nacional de Escolas Sustentáveis*, versão preliminar. 2014. Disponível em: <sharing>. Acesso em 05.07.2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em 25.05.2018.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 21.09.2018.

DANIELS, Harry. Vygotsky e a Pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

CARDINET, J. Avaliação formativa num ensino diferenciado. In: ALL, L.; CARDINET, J. ; PERRENOUD, P. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra/Portugal: Almedina, 1986.

\_\_\_\_\_. Avaliar é medir? Rio Tinto/Portugal: Edições Asa, 1993.

CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARRILHO, M. F. P. *Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escritas de si*. Tese de doutoramento. UFRN, 2007.

CARTH, John Land. *A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)*. <<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>>. Acesso em 25.05.2018.

CARVALHO, R. B de F. *Avaliação para a aprendizagem: a articulação entre o ensino, aprendizagem e avaliação* (Mato Grosso Brasil). Tese. Doutorado em Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa: Portugal, 2014.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

CASTILHO, S. D. de; CARVALHO, F. E. de A. *Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros*. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 353-369, nov. 2015.  
<<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio>>. Acesso em 10.11.2016.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229. (1990).

CIDH. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. *Convenção Americana sobre Direitos Humanos*. Disponível  
<[http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao\\_americana.htm](http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm)>. Acesso em 07.05.2018.

COLL, C. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORTESÃO, L. Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. In: ABRANTES, P. ARAÚJO, F. *Reorganização curricular do ensinobásico: avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Lisboa/Portugal, 2002.

DERKOSK, João Luiz, *Agricultura Familiar: Planejamento, Organização e Sistemas Sustentáveis de Produção*. Et. Al. Cuiabá- MT COMFOR/UFMT, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008, 01, 199 p.

DIESEL, A.; Baldez, A.L.S.; MARTINS, S.N. *Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica*. Revista THEMA, 2017, v.14, n. 1, p. 268 a 288.

ESPINDULA, Mirian., LEITE, Janete C. de P. e PEREIRA, Maria Z. da C. *O campo das políticas curriculares no Brasil: a trajetória histórica da década de 90*. Espaço do currículo, v.(5), n.1, pp.103-108.

FÁVERO, E. A. G.; L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. *Atendimento educacional especializado. Aspectos legais e orientações pedagógicas*. Brasília. MEC/SEED/SEESP, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008, 01, 199 p.

FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa/Portugal: Texto Editores, 2005.

FERREIRA, C. A. *A avaliação no cotidiano da sala de aula*. Porto/Portugal: Porto Editora, 2007.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

FLEITH, D. S. *Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação.* Cadernos de Psicologia, 5, 37-50, 1999.  
FREIRE, P. *A Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.* 42 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade.* 14. ed. ver. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, A. L. S. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, D. T. de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.* Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP - São Paulo, 2005.

FOCHEZATTO, A.; CONCEIÇÃO, G.H. *Formação Humana e Educação Problematizadora no Pensamento Paulo Freire.* R. Adm. Educacional, Recife, v.3, n.9, p.1-161, 2013.

MORICONI, Gabriela Miranda (Coord.). *Formação continuada de professores: Contribuição da literatura baseada em evidências.* São Paulo: FCC, 2017.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual – possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; HECKEL, Jane Felipe; SILVANA (Org). *Corpo, Gênero e Sexualidade – um debate contemporâneo em educação.* Petrópolis, Rio de Janeiro, 2003).

GARCIA, Marcelo. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.* In: Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GOMES, ROGER W. *Ciência e Natura.* Por uma educação ambiental crítica/emancipatória: dialogando com alunos de uma escola privada no município de Rio Grande/RS. Santa Maria, v. 36 n. 3 set- dez. 2014, p. 430–440

GOODSON, I. *A Construção social do currículo.* Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. *As Políticas de Currículo e de Escolarização.* Tradução de Vera Joscelyne, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.* Vol. 2. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

GUIMARÃES, MAURO. *Por uma educação ambiental critica na sociedade atual.* t2016.  
Disponível em:  
<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/viewFile/2767/2898>> Acesso em 17.09.2018.

HERREID, Clyde Freeman. J. Coll. Sci. Teach. 1997, 27, 92.

HADJI, C. *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos.* Tradução de Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. *Avaliação desmistificada.* Tradução de Patricia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Disponíveis em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/comentarios.pdf>>. Acesso em 05.07.2018.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores.* Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre. Artmed, 2010.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber.* Rio de Janeiro: Imago; 1976. p. 72-75.

JEREZ, o. *Comprendiendo el Enfoque de Competencias.* Ed. Carmen Paya. Santiago: Corporación Sofofa, 2008.

JEREZ, o. *Los resultados de aprendizaje en la Educación Superior por competencias.* Granada: Universidad de Granada, 2011.

JEREZ, o., Coronado, F., e VALENZUELA, G. *A Development Model of Social responsibility Competencies for Sustainable Development in the School of Economics and Business of the University of Chile.* in F. Gonçalves, r. Pereira, W. leal, & U.

KLEIN, A. M. *O Uso da Aprendizagem Baseada em Problemas e a Atuação Docente.* Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium. Ituiutaba, v. 4, Special Issue 1, p. 294, 2013.

KUENZER, Acácia Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: *Educação escolar. o desafio da qualidade.* Educação e Sociedade. Revista de Ciência da Educação. 100. Volume 28. Número especial, Campinas, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. *Sociologia geral.* São Paulo: Atlas, 1999.

LEITE, C.; FERNANDES, P. *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos,*

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

novas práticas. Porto – Portugal: Edições ASA, 2002.

LEITE, I. B. *Olhares de África: Lugares entre-Lugares da Arte na Diáspora*. Educ. Foco, Juizde Fora, v.21, n.3, p. 735-768, 2016.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. *Políticas educativas: a aplicação na prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

LIBÂNEO, J. C. et al., *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, C M G, & SIQUEIRA, E F L & SOUZA, F.E. F *Movimento Formativo dos Docentes que atuam na Educação do Campo no Estado de Mato Grosso – SEMIEDU – Cuiabá-MT*, 2014 Disponível em <<http://www.ufmt.br/SEMIEDU>>. Acesso em 05.05.2014

LIMA, Elvira de Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: MOREIRA, Antônio Flávio; ARROYO, Miguel. *Indagações sobre o currículo*. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006.

LIMA, Mônica. Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. In: *Saberes e fazer*, v.1: modos de ver/coordenação do projeto Ana Paula Brandão. A cor da Cultura – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

LIMA, V.V. *Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem*. Interface, v. 21, n. 61, 2017

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias De Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*.

Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAIDAME, G.F. *Aprendizagem Baseada Em Problemas No Ensino Fundamental II: Aplicabilidade, Potencial E Reflexões De Uma Adaptação Sob Perspectivas Geocientíficas*. Tese apresentada ao Instituto de Física “Gleb Wataghin” - Ensino de Ciências e Matemática, na área de Ensino de Ciências e Matemática. Campinas/SP, 2018.

MANGANA, G. A; CHIZENGA, A. P. *A Filosofia Africana e o projeto Identitário: Perspectivas e desafios da educação no contexto da Globalização*.

MATO GROSSO. *Lei Complementar 049/1998*, MT. Cuiabá, 1998.

\_\_\_\_\_. *Constituição Estadual. Promulgada em 05 de outubro de 1989*. Governo do estado de Mato Grosso. IOMAT. Cia Editora e impressora Mato-Grossense.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Escola ciclada de Mato Grosso: novos*

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

tempos e espaços para ensinar-aprender: a sentir, ser e fazer. Cuiabá. Seduc. 2001.

\_\_\_\_\_. *Resolução N. 262/02-CEE/MT*, Cuiabá, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. *Projeto de educação ambiental – PrEA*: projeto ambiental escolar comunitário – PAEC. Cuiabá: TantaTinta, 2004. Disponível em <[http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educacionais/Superintend%C3%A3ncia%20de%20Diversidades/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental/ Prea/Livro\\_04.pdf](http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educacionais/Superintend%C3%A3ncia%20de%20Diversidades/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental/ Prea/Livro_04.pdf)> Acesso em 05.07.2018.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola*. Cuiabá, MT: SEDUC/MT. 2012.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares: diversidades educacionais*. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2012. 308p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares para a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso*, SEDUC, Cuiabá, 2012 disponível em [www.seduc.mt.gov.br](http://www.seduc.mt.gov.br) acessado em 24 de agosto de 2012.

\_\_\_\_\_. *Resolução Normativa Nº 002/2015-CEE/MT*, Cuiabá, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. /*Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Educação Especial no Estado de Mato Grosso*. Cuiabá: SEDUC-MT / Gráfica Print, 2010/2011/2012.

\_\_\_\_\_. *Resolução CEE-MT n. 001/2012*, que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.

\_\_\_\_\_. *Resolução Normativa Nº 002/2016-CEE/MT*, Cuiabá, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Orientativo pedagógico*. Superintendência de Educação Básica, Secretaria de Estado de Educação: SEDUC, 116p, 2016.

MIRAS, M. SOLÉ, I. A evolução da aprendizagem e a evolução do processo ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J. MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva – contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2006.  
MODER, Max. *Reflexões de apoio para o desenvolvimento curricular no Brasil*: guia para gestores educacionais / Max Moder. Brasília: UNDIME, 2017.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

MIZUKAMI, ET. AL. *Formação de Professores: Concepção e problemática.* In: Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar; INEP: CONPED. 2002.

MORAN, J. M. <<http://www.infoeducmaisbr.com.br/textos.html>>. MOREIRA, A.; SILVA, T. (Org.). *Curriculum, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antonio (coord.) *Os professores e sua formação*. Dom Quixote. Nova Enciclopédia. Portugal, 1996.

NÓVOA, Antonio. *Formação de professores e profissão docente*. In: *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Marta K. Vygotsky. *Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-*

*histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1988.

PAZINATO, Maurícius Selvero; BRAIBANTE, Maria Elisa Fortes. O estudo de caso como estratégia metododológica para o ensino de química no nível médio. *Revista Ciências & Ideias*, 5, 2014.

PEREIRA, E.A.; MARTINS, J. R.; DELGADO, E.I. A Contribuição de John Dewey para a Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 3, n. 1, 2009.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PINTO, A. V. *Sete lições de Educação de Adultos*. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez 2008.

RECK, Jair (Org.). *Novas perspectivas para a educação do campo, contexto e concepções: (re) significando a aprendizagem e a vida*. Cuiabá-MT: Defanti, 2007.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. *Notas sobre a construção de casos para ensino*. Rev. adm. contemp. , 11, p. 213-234, 2007

RIBEIRO, L. R de C. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) na Educação em

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Engenharia. *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 27, n. 2, p. 23-32, 2008.

RIBEIRO, L. R de C. *Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma experiência no ensino superior*. 1. Reimpressão. São Carlos: EduFSCar, 2010, 151p.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. *Notas sobre a construção de casos para ensino*. Rev. adm. contemp., 11, p. 213-234, 2007.

SACAVINO, Suzana & CANDAU, Vera Maria. *Educação em Direitos Humanos: Temas, questões e propostas* Petrópolis (RJ), DP et Alli Editora, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. "A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral". *Revista Horizonte Antropológico*. V. 12, n. 25. Porto Alegre: 2006.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Vol. 20. 1995. SÁ, Luciana Passos; ANDRETTA Francisco Francisco, C. A.; QUEIROZ, Salete Linhares. Quim. Nova, 30, 731-739, 2007.

SÁ, Luciana Passos; QUEIROZ, S. L. *Estudo de casos no Ensino de Química*. Campinas: Editora Átomo, 2009. 95p.

SACRISTÁN, Gimeno. Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000. SILVA, R & SATO, M. *Mapa Social – mapeando os Grupos sociais do Estado de Mato Grosso – Brasil Cuiabá-MT*, EDUFMT – 2012.

SACRISTÁN, J. G. *Avaliação no ensino*. In: SACRISTÁN, G. J. ; PÉREZ, G. A. I. In: Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SAQUER. M. A & BRISKIEVIVZ M. *Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial* Caderno Prudentino de Geografia, nº31, vol.1, Presidente Prudente 2009. <www. <http://agbpp.dominiotemporario.com>> Acesso em 13.09.2018.

SCHMIDT, Ireneu Aloisio. *John Dewey e a Educação Para uma Sociedade Democrática*. Contexto & educação, Ed. Unijuí, 2009, p. 135-154

SEMENTATO, Marcos José; PEREIRA, Maria Aparecida. A Saborosa pizza de frango com catupiry. In: QUEIROZ, Salete Linhares; CABRAL, Patrícia Fernanda de Oliveira. *Estudos de Caso no Ensino de Ciências Naturais*. São Carlos, SP: Art Point Gráfica e Editora, 2016, p.83-89.

SHORE, E. F. ; GRACE, C. *Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias do currículo.* 3<sup>a</sup>ed. REIMP – Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

SOUSA, C. Portafólio, um instrumento de avaliação de processos de formação investigação e intervenção. In: ALMEIDA, L. S. ; TAVARES, J. (Orgs). *Conhecer, aprender e avaliar.* Porto/PT: Porto Editora, 1998.

SOUSA, Clarice. P. de. *Dimensão da Avaliação Educacional.* Estudos em Avaliação Educacional, SP, FCC, n. 22, p.101- 118. jul./dez. 2000.

SPRICIGO, Cinthia; Bittencourt,2014. Disponível em: [//www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf](http://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf)

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. John Dewey. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.p.25.

TEIXEIRA, C.; SILVA, A.L.F.; ALVES, J.G. 2012. *Interdisciplinaridade e transversalidade na educação ambiental: uma análise da REMEA (2010-2012).* Disponível em <http://www.revistaea.org/pf.php?idartigo=1801>. Acesso em 05.06.2018.

TORP, L.; SAGE, S. *Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for k-16 Education.* Alexandria, WA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2 ed. 2002.

TRAJBER, R.; SATO, M.; *Escolas Sustentáveis: Incubadoras de Transformações nas Comunidades.* Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. 1517-1256, v. especial, setembro 2010. Disponível em <<http://www.seer.furg.br/remea/article/viewFile/3396/2054>>. Acesso em 05.06.2018.

UNESCO-IBE. Glossário de terminologia curricular. Brasília, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223059por.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

VILARINHO NETO, Cornélio Silvano. *A metropolização regional, formação e consolidação de rede urbana do Estado de Mato Grosso.* Cuiabá-MT: Ed. EdUFMT, 2009.

VIANNA, H. M. Pesquisa em educação: a observação. Brasília: Liber Editora, 2007. DAMIANI, M. F. et al., (Orgs). *Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender.* São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

VICKERY, Anita. *Aprendizagem Ativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.* Tradução: Henrique de Oliveira Guerra. Porto Alegre: Penso, 2016.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

VILLELA, Fábio C. B. & ARCHANGELO. Ana. *Fundamentos da escola significativa*. São Paulo: Editora Loyola, 2013.

WATERMAN, Margaret A. *Investigative Case Study Approach for Biology Learning*. Bioscene – Journal of College Biology Teaching 1998, 24, 3. 12. WESTBROOK, Robert B.;

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. John Dewey. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.p.25.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

## **CAPÍTULO II**

### **EDUCAÇÃO INFANTIL**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**1 INTRODUÇÃO** 217

**2 CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL** 219

2.1 Infância e Criança	219
2.2. Educação Infantil	222
2.3. Educar e Cuidar: Processos Indissociáveis na Educação das Crianças	225
2.4. O Currículo da Educação Infantil	226
2.5. O Planejamento na Educação Infantil	229
2.6. Organização do Trabalho Pedagógico: o Tempo e o Espaço	232
2.6.1. A Organização do Tempo	233
2.6.2. A Organização do Espaço	233
2.7. Avaliação na Educação Infantil	235
2.8. O Processo de Transição dos Bebês, das Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas na Educação Básica	238
2.9. A Parceria com as Famílias	240

**3 OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MATO-GROSSENSE** 241

3.1. O Eu, o Outro e o Nós (EO)	247
3.1.1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências o Eu, o Outro e o Nós	248
3.1.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências o Eu, o Outro e o Nós	248
3.1.3. Professores, O Que Garantir no Planejamento?	250
3.1.4. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas	251
3.1.5. Observação e Avaliação do Planejamento	252

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

3.2. Corpo, Gestos e Movimentos (CG)	253
3.2.1 Direitos de Aprendizagem no Campo de Exp. Corpo, Gestos e Movimentos	255
3.2.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Corpo, Gestos e Movimentos (CG)	256
3.2.1. Professor, O Que Garantir no Planejamento?	257
3.2.2. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas	258
3.2.3. Observação e Avaliação do Planejamento	261
3.3. Traços, Sons, Cores e Formas (TS)	262
3.3.1 Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Traços, Sons, Cores e Formas	263
3.3.1. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Traços, Sons, Cores e Formas	264
3.3.2. Professor, O Que Garantir no Planejamento?	265
3.3.3. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas, e Crianças Pequenas	266
3.3.4. Observação e Avaliação do Planejamento	269
3.4. Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (EF)	270
3.4.1. Direitos de Aprendizagem no Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	272
3.4.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	273
3.4.3. Professores, O Que Garantir no Planejamento?	275
3.4.4. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas	276
3.4.5. Observação e Avaliação do Planejamento	279
3.5. Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações (ET)	281
3.5.1. Direitos de Aprendizagem no Campo de Experiências Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	283
3.5.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	283

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

3.5.3. Professor, O Que Garantir no Planejamento?	285
3.5.4. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas	286
3.5.5. Observação e Avaliação do Planejamento	289
<b>4. SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NO PERCURSO DA EDUCACAO INFANTIL</b>	<b>290</b>
<b>3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b>	<b>291</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>294</b>

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

## **1. INTRODUÇÃO**

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é considerada direito das crianças de 0 a 5 anos de idade, que está alicerçado pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Esta etapa da Educação Básica é de grande importância para a criança, por constituir as primeiras ações educativas fora do seu contexto familiar. A finalidade da Educação Infantil é a promoção do desenvolvimento integral da criança conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), sendo assim precisa cumprir com o compromisso de tornar os espaços, tempos e ações pedagógicas favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças.

Ressaltamos que a oferta deste atendimento está atrelada às concepções de criança, infância, aprendizagem e desenvolvimento infantil, tempo, espaço e educação, que norteiam asações pedagógicas nas instituições de Educação Infantil.

Na busca por orientar as ações curriculares e as práticas didático-pedagógicas para garantir a qualidade da educação, o Estado de Mato Grosso, considerando a sua diversidade linguística, étnica e cultural, elabora o Documento de Referência Curricular para a Educação Infantil em Mato Grosso pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e no que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), instituída pela Resolução CNE/CP nº. 2 de 22 de dezembro de 2017, que orienta para Educação Infantil o trabalho a partir dos campos de experiências.

No Estado de Mato Grosso a Educação Infantil é oferecida em Instituições públicas, privadas e filantrópicas. Tais Instituições, são regulamentadas pelas normativas e resoluções do Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso- CEE/MT e Conselhos Municipais de Educação, que procuram focalizar o desenvolvimento integral da criança, de forma a socializá-la em acordo com os princípios

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

sociais que regem a vida em sociedade.

De acordo com dados do Censo Escolar/ INEP, no ano de 2017 registrou-se um total de

1.581 escolas de Educação Infantil, sendo 1.242 públicas e 339 privadas.

Segundo levantamento realizado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais/INEP, com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD/IBGE de 2016, da população de 0 a 3 anos de idade do Estado de Mato Grosso, apenas 28,7% frequentam a

Educação Infantil. Quanto ao atendimento definido como obrigatório pelos documentos

oficiais, que compreende a faixa etária de 4 e 5 anos de idade, o Estado de Mato Grosso alcançou o percentual de 85,4% de crianças que frequentam a Educação Infantil.

Tais percentuais de atendimento estão de acordo com a Meta 1 do Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, que era ampliar até 2016, de forma a atender 50% das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade e de 100% o atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade.

Evidencia-se, que são muitos os desafios a serem superados pelos municípios no tocante à Educação Infantil do Estado de Mato Grosso, tais desafios não estão somente relacionados à oferta, mas também, à qualidade dos serviços, espaços e propostas pedagógicas, além de delineamento da formação dos profissionais, de modo a promover o respeito à criança enquantocidadã de direitos.

No documento são apresentadas as concepções orientadoras da prática pedagógica do(a) professor(a) e a organização curricular por campos de experiências, os quais tem como eixos norteadores as interações e brincadeiras, que resultam no entendimento de que, por meio do papel mediador do(a) professor(a), os saberes e os conhecimentos se articulam na busca por alcançar determinados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, pensar em uma proposta pedagógica de uma instituição de Educação Infantil, significa articular as experiências vivenciadas pelas crianças a partir de seus saberes, seus conhecimentos e suas manifestações, com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio da humanidade, respeitando às especificidades de cada faixa

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

etária e resguardando a diversidade cultural de cada região Mato-Grossense.

## **2. CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **2.1. Infância e Criança**

Ao longo da história, a criança e a infância têm constituído foco de discussões de diferentes pensadores. No passado a concepção de infância, o sentimento e o atendimento dispensado a ela nem sempre existiram da maneira como a sociedade a entende hoje. Conforme Ariès (2006), até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância, ou não tentava representá-la. Dessa forma, subentende-se que não existia nenhum sentimento diferenciado do ser criança. “Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIÈS, 2006, p.99).

Foi somente no início do século XVII que surgiram as primeiras preocupações com a educação das crianças decorrentes do reconhecimento e da valorização do meio social em que viviam. Nesse sentido, o surgimento do “sentimento de infância” contribuiu para que despertassem mudanças no campo educacional. É preciso compreender que a infância, enquanto categoria social, não é única e nem universal, ela sofre determinações históricas, culturais e econômicas que, influenciam os processos educacionais da infância e o próprio olhar sobre a criança.

Na educação brasileira, durante muitos anos, os conceitos de infância e criança eram tratados como semelhantes. Foram os estudos feitos no campo da história da infância, que apontaram a diferença entre esses dois conceitos mostrando como eles foram constituídos em tempos distintos.

É conhecido que as crianças sempre foram consideradas como seres humanos de pouca idade, todavia as sociedades, em períodos diferentes da história, cunharam

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

maneiras de pensar sobre o que é, ou, como deve ser a vida das crianças nesta etapa.

Nos últimos anos, conforme ressalta Barbosa (2009, p. 22) as crianças vêm sendo concebidas como:

[...] seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências.

Também nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)<sup>1</sup>, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.97).

Nesse contexto, conceber as crianças como sujeitos é levar em consideração nas relações estabelecidas seus desejos, suas ideias, suas opiniões, suas capacidades de decisão, de criação, de invenção, por elas manifestadas desde muito cedo, nos seus movimentos, nos gestos, nas expressões, no olhar e na fala.

No dia a dia das interações com diferentes parceiros, as crianças vão construindo significações compartilhadas e, por meio dessas, aprendem como agir ou resistir aos valores e normas da cultura do ambiente ao qual estão inseridas.

<sup>1</sup> A versão das DCNEI utilizada neste documento é a edição revisada que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013). Link de acesso: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Nesse processo, as crianças aprendem coisas que lhes são significativas quando interagem com companheiros da mesma idade, crianças mais velhas ou com adultos, lembrando que à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis. As relações entre a criança e o adulto devem ser dialógicas, propiciando a constituição da subjetividade da criança. Essa importante relação entre adultos e crianças é ressaltada nas palavras de Barbosa (2009, p. 23), quando afirma:

As crianças pequenas e os bebês são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto. O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, os torna reféns da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro.

Vale ressaltar, que ao considerarmos a criança sujeito sócio, histórico e cultural, estamos reforçando que seus desejos, suas vontades, suas opiniões, capacidades de decisão, suas maneiras de pensar, de se expressar e também seus modos de compreender o mundo são construídos historicamente na cultura social a qual está inserida, ou seja, cada pessoa traz consigo a história da humanidade e da cultura.

A criança vai construindo sua história pessoal, por meio, da cultura familiar, do espaço geográfico em que vive, de seu grupo de pertencimento, das especificidades de seu desenvolvimento e suas vivências socioculturais, ou seja, sua história pessoal é construída nas relações e interações com seus pares, em que produz e partilha uma cultura da infância e nas relações com os adultos.

Desse modo, o Estado de Mato Grosso concebe que a infância não pode ser compreendida como uma etapa estanque da vida da criança, como algo que precisa ser superado com a chegada da juventude, e comunga com as ideias de Barbosa (2009, p. 32) que diz: “a infância deixa marcas, permanece e habita os seres humanos ao longo de toda a vida, como uma intensidade, uma presença, um jeito de ser e estar no mundo.”

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Conhecer e refletir sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na infância é condição necessária para o avanço pedagógico das instituições que ofertam a Educação Infantil.

## **2.2. Educação Infantil**

No contexto histórico brasileiro, o atendimento reservado às crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos, período caracterizado como aquele que precede a chamada “Educação Formal” tem suas origens no século XIX, pautado em um atendimento que tinha como intuito apenas o cuidado da criança nos seus aspectos: físicos e morais, objetivando a sua socialização em virtude das novas demandas exigidas pela sociedade moderna.

Em meados do século XIX, no Brasil, são criadas as primeiras creches para as crianças das famílias menos favorecidas, que a partir de uma perspectiva assistencialista, atendiam as necessidades de higiene, alimentação, cuidados físicos, sem intenção pedagógica. Já para as famílias de classes mais abastadas, eram disponibilizados os “Jardins de Infância”, marcados pelas ideias de recreação e autonomia da criança.

No Brasil, as Creches e Pré-escolas só adquiriram status de Instituições Educativas com o advento da promulgação da Constituição Federal de 1988, que as conceberam como: “direito da criança, opção da família e dever do Estado”.

Posteriormente, com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases-LDB) a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica e o atendimento a esta etapa passou a agregar o binômio: “Educar e Cuidar” proposta essa que visava à superação da concepção assistencialista.

O grande desafio dessa etapa, não incide nesse binômio, já que “quem cuida educa e quem educa cuida”, mas sim na superação das concepções equivocadas de infância, criança e desenvolvimento infantil.

Considerada a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início do processo educativo da criança. Nesse sentido, é necessário o rompimento com essas concepções, superando definitivamente com a conotação assistencialista que insiste em perdurar de forma ainda que mascarada, sobretudo, nas práticas pedagógicas

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento voltadas para os bebês e crianças bem pequenas.

O artigo 29 da LDB nº. 9.394/96, alterado pela Lei Complementar nº. 12.796/2013 preceitua que, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 (zero) a 05 (cinco) anos de idade em seus aspectos físicos, afetivos, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

As emendas constitucionais nº. 053 e 059/2009 representaram um avanço na legislação, já que as mesmas objetivavam garantir a igualdade de acesso tanto em creches (0 a 3) quanto em pré-escola (4 a 5), estabelecendo a obrigatoriedade de oferta de vagas na pré-escola com um prazo determinado para a universalização ao atendimento dessa faixa etária. Embora a obrigatoriedade do atendimento dessa demanda seja de responsabilidade direta dos municípios, que assumem também a autorização e acompanhamento do funcionamento, fica reservado tanto a União quanto ao Estado atuar em regime de colaboração com os municípios.

Para uma Educação de qualidade, segundo preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica -DCNEB (2013, p. 93), é importante:

[...] apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.

Nesse sentido, para garantir a redução das desigualdades sociais primando por uma Educação Infantil de qualidade, que respeita as formas como as crianças vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam e manifestam seus desejos e curiosidade, é necessário que a proposta de educação esteja pautada nos princípios:

- **Éticos:** valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- **Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

- **Estéticos:** valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2009, p. 87- 88).

Conforme destaca Barbosa (2009, p. 12), a Educação Infantil nas sociedades contemporâneas, assume a finalidade de propiciar a experiência da vida em comunidade, em que o respeito mútuo, o acolhimento e a celebração à diversidade dos demais, ampliam a percepção de um universo pessoal exclusivo. “[...] Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social, [...] possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar, que sua comunidade construiu ao longo da história”. Esse entendimento, articulado às propostas pedagógicas consistentes, com perspectivas de constâncias e continuidade, constitui um processo responsável e comprometido com a infância.

É sabido que as relações humanas se constituem no convívio diário, no qual aprendemos as variadas formas de relacionamento advindas das diferentes culturas. Acredita-se, ser esse o grande trabalho da educação da primeira infância em que Barbosa (2009, p. 13) nos chama atenção dizendo:

Nas tarefas do dia-a-dia, aquelas que realizamos junto com as crianças, produzimos e veiculamos concepções de educação. Essas concepções não acontecem simplesmente na transmissão da informação, neutra e direta – se assim o fosse já teríamos resolvido a crise educacional de nosso país – mas se efetivam em vivências e ações cotidianas nos estabelecimentos de educação infantil, pois têm um significado ético. É através das conversas, da resolução de conflitos, dos diálogos, da fantasia, das experiências compartilhadas que, esperamos, tornar o mundo mais acolhedor.

Assim, o Estado de Mato Grosso entende que nessa etapa, deve-se assumir a educação e o cuidado de todas as crianças, nas diferentes faixas etárias, valorizando a aprendizagem por meio de atividades lúdicas que envolvam experiências com jogos, brincadeiras e o imaginário infantil quebrando o vínculo com a concepção assistencialista e conteudista ao desenvolver suas ações de educar e cuidar que são elementos indissociáveis no processo educativo da Educação Infantil, assunto que será abordado a

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

seguir.

### **2.3. Educar e Cuidar: Processos Indissociáveis na Educação das Crianças**

As especificidades da Educação Infantil necessitam ser compreendidas pelos profissionais que atuam nessa etapa, visto que, a concepção de criança como sujeito de direitos e necessidades, pautam sua ação em atividades de educar e cuidar.

O educar e o cuidar são processos indissociáveis no contexto das práticas pedagógicas da Educação Infantil, conforme estabelecem as DCNEI (2009, p. 88-89):

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentarse, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana.

Corrobora-se com Barbosa (2009), ao destacar que as crianças desde muito pequenas, aprendem no âmbito familiar as atividades da vida cotidiana, essas aprendizagens são saberes, conhecimentos, hábitos e valores. Desse modo, esse conjunto de atividades auxiliam as crianças na constituição da sua maneira de ser, fazer e de estar do grupo social a que pertence. Assim, o ingresso nas práticas da vida social é uma tarefa das famílias e das escolas.

O Educar e o cuidar na Educação Infantil, dentre outras coisas, objetiva atender as crianças nas suas necessidades, oferecendo-lhes condições de se sentir confortável, em relação a sono, fome, sede, higiene, dor e outros. Como também, acolher seus afetos e alimentar sua curiosidade e expressividade, e ainda, proporcionar-lhes condições para explorar o ambiente e construir sentidos pessoais, sobre o mundo e sobre si, apropriando-

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

se de formas de agir, sentir e pensar, existentes em sua cultura. Contudo, na instituição educacional, “(...) essa experiência estará vinculada aos desafios da vida coletiva numa cultura diversificada e às exigências de um projeto político-pedagógico sistematizado” (BARBOSA, 2009, p. 82).

Essa concepção do Educar e Cuidar, cria novas possibilidades para a Educação Infantil e requer novas atitudes por parte dos professores. Nessa primeira etapa da Educação Básica, as práticas educativas devem ser pensadas de forma a propiciar às crianças cuidar de si mesmas, de outras crianças e demais adultos, que convivem em seu ambiente, desenvolvendo sua autonomia e independência.

Desta maneira o Estado de Mato Grosso entende que as ações voltadas para estas faixas etárias devem contemplar o *educar* e *cuidar* como indissociáveis, promovendo o acolhimento e a valorização dos conhecimentos que as crianças trazem de seu ambiente familiar e de sua comunidade. Também comprehende-se que o educar e cuidar na Educação Infantil, significam impregnar a ação pedagógica de consciência, afeto, respeito e responsabilidade, tendo uma visão do desenvolvimento da criança com base em concepções das peculiaridades da Infância que respeitem a diversidade.

#### **2.4. O Currículo da Educação Infantil**

O currículo da Educação Infantil nas DCNEI (2009), é entendido como “práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”. Deste modo, em conformidade com Oliveira (2010), o Estado de Mato Grosso concebe um documento de referência curricular que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas, que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil.

A seleção das aprendizagens a serem possibilitadas nas instituições de Educação Infantil e a organização das maneiras em que tais aprendizagens podem ocorrer,

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

requerem a atenção aos princípios **éticos, políticos e estéticos**, tal como dispõe o artigo 6º das DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 05/09). No quadro a seguir, busca-se vislumbrar na prática os modos de efetivação de tais princípios:

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Os **PRINCÍPIOS ÉTICOS** lembram a importância do professor:

- assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participarem das práticas educativas;
- valorizar as produções, individuais e coletivas das crianças;
- apoiar a conquista pelas crianças de autonomia para escolher brincadeiras e atividades e para a realização de cuidados pessoais diários;
- ampliar as possibilidades de aprendizado trazidas por diferentes tradições culturais;
- fortalecer autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças, combatendo preconceitos;
- apoiar as crianças a aprenderem sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais;
- estimular o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais;
- enfatizar valores como os da inviolabilidade da vida humana, da liberdade e da integridade individual, a igualdade de direitos de todas as pessoas, da igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis político e economicamente

Os **PRINCÍPIOS POLÍTICOS** orientam no sentido de:

- promover a formação participativa e crítica das crianças;
- possibilitar às crianças a expressão de seus sentimentos, ideias e questionamentos na busca do bem-estar coletivo e individual;
- oferecer condições para que as crianças aprendam a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre uma acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito;
- garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças e lhes proporcionar oportunidades para o domínio de conhecimentos básicos.

Os **PRINCÍPIOS ESTÉTICOS** orientam o trabalho pedagógico no sentido de:

- valorizar o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares em experiências diversificadas;
- organizar situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que as crianças já sabem, sem ameaçá-lhes a autoestima nem promover competitividade;
- ampliar as possibilidades da criança se expressar, comunicar, criar, organizar pensamentos e ideias, conviver, brincar e trabalhar em grupo;
- possibilitar às crianças apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade.

Fonte: OLIVEIRA (2010, p.07-08).

Diante dos desdobramentos apresentados a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos, verifica-se que estes dialogam com as competências gerais da BNCC, visto

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

que, o Pensamento científico, crítico e criativo, Repertório Cultural, Comunicação, Cultura Digital, Trabalho e projeto de vida, Argumentação, Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e cooperação, Responsabilidade e cidadania, devem ser construídas desde a etapa da Educação Infantil.

O Estado de Mato Grosso, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2017), reitera que na Educação Infantil a organização do trabalho pedagógico dar-se-á a partir dos campos de experiências.

Cabe enfatizar que os **eixos centrais** dos campos de experiências, ou seja, as vivências que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, são as **interações** e as **brincadeiras**, as quais devem permear todas as ações pedagógicas voltadas para crianças. É válido ressaltar as interações como fonte de desenvolvimento, aprendizagem e construção da identidade, tendo em vista que, as crianças interagem entre elas, com adultos, com elementos da natureza e com objetos culturais. De maneira imbricada as interações e a brincadeira:

[...] dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (Parecer CNE/CEB no 20/2009:7).

Silva (2016), reafirma que a função da brincadeira está para auxiliar as crianças a compreenderem o mundo, interpretando-o a partir de suas condições específicas de criança e, também, a resolver conflitos decorrentes da vida diária, envolvendo separações, medos, e inseguranças, e incapacidades oriundas da pouca idade.

Neste sentido, as interações e brincadeiras precisam estar presentes nas práticas curriculares, do currículo Mato-Grossense da Educação Infantil, que por sua vez, não possui a ideia de listas de conteúdos obrigatórios, disciplinas estanques e atividades regidas pelas datas comemorativas, as quais nem sempre atribuem valor formativo e nem significado para as crianças. O currículo em sua essência, precisa viabilizar elementos

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

que perpassam pelos arranjos espaciais, temporais e materiais, assim desmistifica a concepção de que o conhecimento na primeira etapa da Educação Básica se restringe ao senso comum.

Oliveira e Barbosa (2016), chamam a atenção para o foco curricular em que todas as ações efetivadas no cotidiano precisam ser realizadas com a participação das crianças, supervisionadas pelos professores, pois sendo efetivadas dentro do sistema educacional são deles a responsabilidade. Tais práticas, buscam oferecer às crianças um ambiente acolhedor, desafiador, criativo, ou seja, oportuniza o estabelecimento de relações e apropriação de conhecimentos significativos de sua cultura.

A partir desse entendimento, as instituições de Educação Infantil ao elaborarem suas ações didático-pedagógicas, conforme Parecer CNE/CEB nº20/09, devem “*abolir todos os procedimentos que não reconheçam a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena ou que promovam atividades mecânicas e não significativas para elas*”.

Como o Estado de Mato Grosso é constituído na sua dimensão territorial por uma diversidade de culturas, as propostas pedagógicas elaboradas pelos municípios e os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares das redes pública e privada precisam propiciar as crianças conhecer e respeitar diferentes modos de vida, saberes e costumes dos diferentes grupos sociais como: povos indígenas, ribeirinhos, as comunidades quilombolas e demais afrodescendentes, população do campo, imigrantes, estrangeiros, população circense e cigana, não podendo esquecer do ensino da cultura raiz Mato-Grossense.

## **2.5. O Planejamento na Educação Infantil**

O planejamento na Educação Infantil possibilita aos professores prospectar avanços que visam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, por isso deve ser uma atividade contínua, na qual o professor seleciona experiências, elabora estratégias e instrumentos relacionados ao processo de acompanhamento, que identificam os avanços e as dificuldades individuais das crianças e de toda a turma.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

A necessidade de planejar na Educação Infantil é reafirmada nas palavras de Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 113), para os autores planejar na Educação Infantil tem a mesma utilidade que planejar em qualquer outra etapa educativa, pois planejar permite tornar “consciente a intencionalidade que preside a intervenção; permite prever as condições mais adequadas para alcançar os objetivos propostos; e permite dispor de critérios para regular todo o processo.”

Entendido dessa forma, o planejamento é um recurso que assinala a intenção do professor na organização dos tempos e espaços no dia a dia das instituições educativas. No trabalho com as crianças é preciso considerar seu modo próprio de agir, pensar e sentir, suas invenções e expressões, por meio da familiaridade com as diferentes linguagens.

A seguir Ostetto (2000), tece algumas observações acerca da elaboração de um planejamento na Educação Infantil:

Elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da Educação Infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na Educação Infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida. (OSTETTO, 2000, p.190).

Nessa perspectiva, ao planejar o professor precisa entender a criança como centro do planejamento curricular, no qual é a protagonista do processo de construção de conhecimento, considerar suas interações, manifestações e seus interesses, associadas ao educar e cuidar, a ludicidade, a interação e a brincadeira.

E para legitimar as ações pedagógicas, esse protagonismo infantil, precisa ser garantido no planejamento de estratégias e múltiplos materiais que as desafiem na descoberta e na produção do conhecimento de si e do mundo que as rodeia.

Nesse sentido, é importante observar o que afirma as DCNEI (2009), quanto à necessidade de propor um planejamento que promova o desenvolvimento da criança em

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

sua integralidade.

Dentre os aspectos relacionados ao planejamento, na Educação Infantil é fundamental garantir os eixos interações e brincadeiras, articulados aos direitos de aprendizagem e as experiências entre os diferentes campos. Nessa perspectiva, Barbosa (2009, p. 70) destaca que a brincadeira é própria a esta etapa:

[...] não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano.

Diante disso, para efetivar na prática cotidiana o trabalho com a brincadeira promovendo a interação entre as crianças e seus pares, é necessário organizar os ambientes de modo a considerar o protagonismo infantil, oferecendo-lhes a possibilidade de se movimentar, fazer escolhas, participar da arrumação dos ambientes, e a criação de espaços diversificados, como rodas de conversas com diferentes propósitos e objetivos, “cantos” que explorem a criação, expressão, a musicalidade, o teatro, a dramatização, o faz de conta e a literatura infantil.

Nesse sentido, o professor no momento do planejamento deverá observar e assegurar alguns aspectos:

- **Organização do tempo e dos espaços** físicos internos e externos da instituição, que favoreçam ações pedagógicas com diferentes linguagens;
- **Rotina diária** que observe os critérios de **regularidade, continuidade e diversidade** das atividades;
- **Diversidade e regularidade** nas estratégias, nos recursos e materiais a serem oferecidos às crianças, garantindo-lhes a realização de escolhas em seu processo de desenvolvimento criador;
- **Práticas para as crianças** criarem e expressarem seus sentimentos, suas sensações e pensamentos, imprimindo suas marcas pessoais.

As ações pedagógicas propostas às crianças precisam, conforme ressaltam as DCNEI

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

(2009, 86), ser “Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas”. Ao assumir a criança pequena como a protagonista do cotidiano da Educação Infantil, necessário se faz planejar essas atividades considerando o que pensam as crianças, suas formas de conhecer e interagir com o mundo e suas maneiras de expressar por meio das mais diversas linguagens.

É preciso conhecer suas particularidades e especificidades acolhendo suas necessidades, desejos, suas manifestações, suas histórias de vida, a realidade do contexto em que estão imersas, respeitando suas diferenças na promoção de aprendizagens significativas que favoreçam o coletivo infantil.

## **2.6. Organização do Trabalho Pedagógico: o Tempo e o Espaço**

O trabalho pedagógico na Educação Infantil, de acordo com as DCNEI (2009), precisa propiciar às crianças experiências cotidianas, capazes de ampliar e de diversificar o que já vivenciam no dia a dia em casa. Ao organizar o tempo, o espaço e os materiais para as crianças, as instituições educacionais precisam garantir a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança, além de considerar a diversidade étnico-racial e histórico-cultural Mato-Grossense, as diferentes deficiências e as altas habilidades.

As propostas pedagógicas planejadas pelos professores precisam:

- ter como eixos norteadores a brincadeira e as interações;
- garantir à criança o acesso aos espaços e aos materiais;
- respeitar os diferentes tempos de aprendizagem e de desenvolvimento de cada criança;
- garantir a autonomia das crianças, evitando longa espera durante os períodos de atividades, de higiene e de alimentação;
- valorizar os saberes da comunidade local.

### **2.6.1. A Organização do Tempo**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

O tempo na Educação Infantil deve ser planejado dentro de uma rotina facilitadora dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Na organização do tempo é preciso garantir a elaboração de rotinas pedagógicas planejadas com intenções educativas, que proporcionam, por meio das interações e das brincadeiras, experiências capazes de promover avanços nos percursos de aprendizagem das crianças. Uma rotina permanente inclusiva, contida na Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil, é instrumento facilitador na estruturação e organização do tempo.

Ao elaborar a rotina faz-se necessário distribuir bem o tempo diário de cada ação pedagógica, de forma a respeitar os interesses, as necessidades e os diferentes ritmos das crianças, as quais, inclusive, precisam deliberar sobre o uso desse tempo. Os professores, nos diferentes momentos da rotina, devem observar, mediar e avaliar o desenvolvimento das crianças.

Cada professor precisa elaborar, desenvolver e avaliar a sua proposta de rotina anual, semanal e diária à luz das DCNEI (2009), que apontam os seguintes princípios norteadores da rotina: *Regularidade, Flexibilidade, Diversidade e Continuidade*. A *Regularidade* pode garantir a constância nas ações pedagógicas. Como sugestão de atividades regulares citamos: ouvir, ler e recontar histórias; cantar; brincar; conversar; agenda do dia; acompanhar o calendário; cuidar de si, do seu ambiente e da sua alimentação. A *Flexibilidade* possibilita a alteração no planejamento pedagógico sempre que necessário. *Diversidade* que contemple as diversas formas de aprendizagem. E *Continuidade* para prosseguir com determinadas aprendizagens.

### **2.6.2. A Organização do Espaço**

Desde o nascimento é necessário oferecer às crianças espaços capazes de propiciar liberdade de movimentos, segurança, socialização com o mundo e com todas as pessoas que a rodeiam. O espaço precisa ser organizado de modo a proporcionar uma educação para o pensar, para a construção de identidades e de valores. Para Lima (2001, p.16): “o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela”.

Ao pensar na organização do espaço das instituições de Educação Infantil, para definir como será a organização, a disposição e a articulação dos materiais e mobiliários, é preciso considerar a proposta pedagógica da instituição educacional, a diversidade cultural, a faixa etária, os ritmos e os gostos das crianças, bem como as relações que serão estabelecidas e os momentos de exploração do espaço físico, de modo que ao usufruí-lo as crianças sejam desafiadas em seus aspectos cognitivos, afetivos, social e motor e, assim, ampliem os seus saberes.

Há dois termos utilizados para fazer referência ao espaço das unidades de Educação Infantil: espaço e ambiente. Para Zabalza (1998, p. 232) o termo *espaço* refere-se ao espaço físico, local escolhido para o desenvolvimento de experiências e caracterizado pelos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. O termo *ambiente* refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo.

O ambiente implica nos aspectos afetivos, físicos, culturais, relacionais e sociais, por isso dizemos que o ambiente “fala”, transmite recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. O ambiente para ser considerado um elemento educador precisa ser flexível e passar por transformações com atuação das crianças e dos professores.

Do ponto de vista educacional, Zabalza (1998) entende o ambiente como uma estrutura com quatro dimensões definidas e que se inter-relacionam entre si:

- **Físico** - a escola, a sala de aula e os espaços anexos; suas condições estruturais (pisos, janelas, etc.) e sua organização (distribuição do mobiliário e dos materiais dentro do espaço).
- **Funcional** - relacionado a forma de utilização dos espaços e o tipo de atividade à qual se destinam. Dependendo do tipo de atividades que a criança possa realizar em um determinado espaço físico, adquire uma ou outra dimensão.
- **Temporal** - refere-se à organização do tempo e dos momentos de utilização deste espaço. O tempo das diferentes atividades está necessariamente ligado ao espaço onde se realiza cada uma delas. Devemos ter em mente que a organização do espaço precisa

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

ser coerente com a nossa organização do tempo e vice-versa.

• **Relacional** - destaca as relações que são estabelecidas no ambiente. Especificamente, ao modo de ter acesso aos espaços (espontaneamente, ou por uma ordem do professor(a)), os modos de como se estabelecem as normas (pela aprovação do grupo ou pela imposição do professor(a)), a realização das atividades nos diferentes agrupamentos (individual, em dupla, em grupo pequeno ou em grupo grande), a presença deste professor(a) nos diferentes espaços e nas atividades, que as crianças desempenham (impõe, estimula, propõe, observa, não participa, etc.).

O Estado de Mato Grosso apoia-se na concepção de que espaço e tempo são indissociáveis, são mediadores da aprendizagem, são para atender as necessidades infantis quais sejam: afetivas, cognitivas, biológicas e motoras. A organização do tempo e do espaço nas instituições educacionais Mato-Grossenses precisa considerar a cultura local e proporcionar às crianças bem-estar, autonomia, interações, encantamento, curiosidade, experiências de narrativa, fruição da imaginação e da fantasia.

## **2.7. A Avaliação na Educação Infantil**

A avaliação na Educação Infantil parte da concepção de acompanhar o desenvolvimento da criança no contexto no qual ela está inserida, a partir de um olhar teórico-reflexivo sobre as manifestações sucessivas e gradativas desta criança, respeitando sua individualidade. Conforme as DCNEI (2009), a avaliação é um importante instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças.

Em 2013, a Lei nº. 12.796 /2013 alterou a LDB trazendo maior detalhamento ao artigo 31. A nova redação desse artigo mantém a ideia base de a avaliação servir para o acompanhamento e o registro sobre o desenvolvimento das crianças, desvinculada da sua promoção ou retenção. Outro dado acrescentado ao artigo 31 refere-se à “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”.

Neste sentido, é preciso refletir sobre o que diz Moro e Souza (2016, p. 94):

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

[...] temos de cuidar para que a avaliação das crianças na Educação Infantil não venha a ser exclusivamente atrelada ao controle burocrático e oficial dos sistemas de ensino. Isso poderia justificar práticas exclusivas de preenchimento de fichas, realização de pareceres ou relatórios padronizados, embasados num ideal de desenvolvimento e aprendizado para a infância.

Nessa perspectiva, a avaliação na primeira etapa da Educação Básica, não deve assumir fins de seleção e classificação, muito menos uma prática para avanços de estudos. Deste modo, cabe ressaltar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como: diagnósticos, perfis de entrada e saída e provinhas para as crianças na Educação Infantil. Portanto, a avaliação na Educação Infantil, deve estar aliada ao planejamento, visando verificar e analisar se os objetivos foram alcançados, uma vez que, o professor deve aguçar o seu olhar atento, observador, afetuoso e intencional constantemente no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois uma avaliação padronizada não possibilita ao professor refletir sobre a sua prática educativa e tampouco, sobre as experiências de aprendizagem que oportuniza às crianças.

Ainda, sobre o processo de avaliação na Educação Infantil e sua significação no desenvolvimento e aprendizagem das crianças é preciso considerar o que diz Moro (2016, p.) "avaliar as crianças pequenas é enfrentar o desafio de revelar o universo infantil na sua singularidade e transformação, em face às experiências educativas enriquecidas oferecidas a elas". Diante desse contexto, o Estado de Mato Grosso, destaca a necessidade de se criar procedimentos e acompanhamentos, conforme fica estabelecido nas DCNEI (2009, p. 99), de modo a garantir:

- I.** a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II.** utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III.** a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV. documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V. a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Destarte, a avaliação deverá sempre acompanhar o processo educativo, podendo ocorrer em momentos diversos e em todas as situações. A avaliação também deve contribuir para que as crianças acompanhem suas conquistas, dificuldades e possibilidades, no decorrer de seu processo de desenvolvimento e construção do conhecimento, ou seja, a avaliação precisa ser responsável conforme explicita (KRAMER, 2014, p. 61) “[...] uma avaliação responsável considera as condições e as ações concretas necessárias para a implantação de uma prática de qualidade [...]”.

No contexto da Educação Infantil, a avaliação tem a finalidade de investigação e de acompanhamento e não o julgamento das crianças, uma vez que o processo de conhecimento e aprendizagem é gradativo. Nesse sentido, o professor deve conhecer bem cada criança e desenvolver um trabalho partindo de sua identidade e vinculado à ética, ao cuidado, ao respeito e atenção a todas as crianças, sem promoção de discriminação e exclusão.

Para a criança pequena dessa etapa de ensino, um olhar de aprovação do professor pode culminar para aquisição de autonomia e confiança em si própria e em suas conquistas e descobertas, ao agir dessa forma, o professor demonstra seu interesse pelas singularidades de cada grupo de criança pelo qual é responsável.

Reconhecendo a importância da avaliação na Educação Infantil, o Estado de Mato Grosso orienta que esse processo tenha um caráter processual, não classificatório e que dê atenção às relações das crianças no grupo e também em suas aprendizagens individuais. Alerta-se que os registros e pareceres com roteiros padronizados, que discorrem as mesmas situações sobre diferentes crianças, desconsideram suas individualidades e processos. Assim como, reforça a necessidade de documentação específica que oportunize as famílias das crianças conhecerem as ações pedagógicas

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

realizadas pela instituição educativa e aos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, o qual se constitui em um direito dos pais e ou responsáveis acompanhar e compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pela instituição educativa.

## **2.8. O Processo de Transição dos Bebês, das Crianças Bem Pequenas e CriançasPequenas na Educação Básica**

Na Educação Infantil há diferentes transições a serem consideradas: processos transitórios de casa para instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição da Creche para Pré-escola e transição Pré-escola para o Ensino Fundamental. Diante disso, a inserção de bebês e crianças pequenas na Educação Infantil demanda um processo de flexibilização de tempos, espaços e rotinas, envolvendo a família e a creche, assim como a entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental, especialmente para aquelas crianças que nunca frequentaram instituições educativas.

Ao ser inserida no contexto escolar, ou a um novo ambiente escolar, esse “novo” gera por vezes “insegurança”, visto que, na Educação Infantil, as crianças saem de suas zonas de conforto, deparando-se com um ambiente coletivo, com regras diferentes das de seus lares, participando de atividades incomuns ao seu cotidiano, passando a conviver com adultos e crianças inicialmente estranhos.

Entende-se que nesse processo de inserção e mudanças, tal processo precisa ocorrer pela via do acolhimento e de maneira gradativa, em que a criança vai se habituando à nova rotina, criando vínculos com os professores, com seus pares e com o meio que está inserida. Esse período demanda sensibilidade e olhar atento do professor e profissionais da instituição para que, de modo harmonioso, consigam atender as necessidades das crianças.

Os estudos de Moss (2008, apud, Neves et al, 2011) chama a atenção quando indica pelo menos quatro possibilidades de relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A primeira está caracterizada pelo autor como subordinação, ou seja, a

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Educação Infantil teria a função de preparar as crianças para um melhor desempenho no Ensino Fundamental. A segunda relação é denominada de impasse – ambos os níveis de ensino assumiriam posturas de negação recíproca. A terceira relação apresentada por Moss – o modelo de ensino se inverte, em que as práticas da Educação Infantil são adotadas pelo Ensino Fundamental. Na quarta relação, o autor apresenta e defende a visão de um lugar de encontro pedagógico entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, haveria um trabalho colaborativo, assumido entre as etapas, em que seriam construídas novas formas de relações pedagógicas, podendo minimizar os possíveis conflitos no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O Estado de Mato Grosso, coaduna com diversos estudos de que o processo de transição não pode se tratar de uma simples transferência de ritos e propostas da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, até mesmo porque existem especificidades a serem consideradas. As unidades educativas que atendem esta etapa, precisam assumir a perspectiva de um currículo voltado para a continuidade entre os níveis de ensino – Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo como ênfase o aprofundamento das aprendizagens iniciadas na Educação Infantil.

As DCNEI (2009, p.100), reafirmam em seu artigo:

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Deste modo, destaca-se a necessidade de o Ensino Fundamental estabelecer garantias de continuidade fundadas em princípios que respeitem as particularidades da Infância, intermediados por um currículo sólido, articulado e em sintonia com a Educação Infantil.

Diante disso, comprehende-se que o momento em que a criança deixa a pré-escola para ingressar no EF, se faz necessário unir esforços entre ambas as etapas, para que o

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

foco seja a busca por estratégias que supram as necessidades da criança no período da infância, empregando melhor o tempo e o espaço destinados a sua aprendizagem e desenvolvimento, como também a qualificação dos professores, sobretudo com propostas pedagógicas consistentes e adequadas a esse público infantil.

### **2.9. A Parceria com as Famílias**

A família é a primeira responsável por constituir para a criança um contexto de educação e de cuidados – afetivos, cognitivos e materiais. Esse contexto é relevante para as crianças na construção das suas primeiras formas de significar o mundo e dos seus primeiros conhecimentos e saberes, que seguirá com ela ao longo da sua vida.

Para muitas crianças Mato-Grossenses as instituições de Educação Infantil assumem a responsabilidade de proporcionar um contexto de cuidados e de educação, nas quais as famílias depositam grande expectativa em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento de seus filhos e filhas.

As DCNEI (2009, p. 92) apontam a necessidade de um atendimento aos direitos da criança na sua integralidade, o que requer das instituições educacionais, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurar espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta atenta das famílias, bem como o respeito e a valorização das suas diferentes culturas e das suas diferentes formas de organização.

Com o objetivo de enriquecer as experiências cotidianas das crianças, é preciso ações e projetos de integração entre famílias e instituições educacionais. Essa parceria certamente promove vínculos que favorecem um clima de respeito mútuo, de confiabilidade e de trabalho colaborativo, fundamental para o sucesso educacional da criança. Pais/responsáveis e educadores necessitam ser grandes parceiros na caminhada da formação educacional do ser humano, tais relações colaboraram na identificação da cultura popular da criança e de sua família.

## **3. OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**MATO-GROSSENSE**

O Documento de Referência Curricular para a Educação Infantil em Mato Grosso organiza-se conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular, a partir dos campos de experiências.

Conforme proposto nas DCNEI (2009), em seu Art. 3º (p. 97) destaca que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

A partir dessas recomendações, é preciso considerar que a aprendizagem tem como ponto de partida o que a criança já sabe e do que ela é capaz de fazer. Cabe ao professor proporcionar experiências ricas, desafiadoras e variadas, que possibilitem a cada criança desenvolver seu próprio percurso criador, que é único e fruto de sucessivas aprendizagens. Isso significa que cada criança tem um potencial de desenvolvimento sobre o qual os professores devem atuar.

A partir das DCNEI (2009, p.99) em seu artigo 9º as práticas pedagógicas, tendo como eixos as interações e as brincadeiras, devem garantir experiências que:

- I. promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II. favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III. possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV. recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

- V. ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI. possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII. possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII. incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, aotempo e à natureza;
- IX. promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X. promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI. propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações etnícias culturais brasileiras;
- XII. possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

A organização por campos de experiências propõe ações pedagógicas desenvolvidas a partir de um olhar atento sobre a criança, pensando no que ela gosta, o que sabe, como pensa o mundo, como se manifesta e o que deseja saber, a fim de torná-la protagonista de sua aprendizagem.

Considerando a diversidade Mato-Grossense, a Resolução Normativa Nº 002/2015/CEE-MT, Seção II, Art. 22, § 4º, estabelece aos povos indígenas, para aqueles que optarem pela Educação Infantil, a autonomia na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade e as suas propostas pedagógicas devem:

- I. proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- II. reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- III. dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

**IV.** adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes, de modo a atender às demandas de cada povo indígena (MATO GROSSO, 2015).

Ainda na respectiva resolução em seu Art. 22, § 5º, as propostas pedagógicas da Educação Infantil para filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, povos da floresta, devem:

- I.** reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II.** ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III.** flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades, respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV.** valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V.** prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem às características ambientais e socioculturais da comunidade (MATO GROSSO, 2015).

Nesse sentido, as ações planejadas pelo professor devem ter intencionalidade educativa com a organização de experiências que permitam as crianças articular e conhecer a si, o outro, a natureza, a cultura e a produção científica, por meio das interações e brincadeiras (BRASIL, 2017). Como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 37):

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

desenvolvimento pleno das crianças.

Pensar em um currículo organizado por campos de experiências é compreender que estes campos articulam-se entre si, não se tem uma fragmentação e ou divisão **campos de experiências**, que são organizados por meio dos **eixos norteadores**: as **interações** e as **brincadeiras**. É importante destacar que as experiências de todos os campos resultarão numa aprendizagem significativa, nos momentos da jornada das crianças na Educação Infantil, perpassando a acolhida inicial, as alimentações, a participação no planejamento, os encontros com as famílias e demais vivências.

Em conformidade com a BNCC, são cinco os campos de experiências para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Traços, sons, cores e imagens;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Também devem ser garantidos direitos gerais de aprendizagem quais sejam:

- **CONVIVER** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **BRINCAR** de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos) de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **PARTICIPAR**ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

e se posicionando.

- **EXPLORAR** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **EXPRESSAR**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **CONHECER-SE** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Além de assegurados os direitos de aprendizagem e organização por campos de experiências, reconhece-se que cada faixa etária possui suas especificidades e, assim, como estabelece a BNCC (2017), estas faixas etárias estão divididas em três grupos sendo:

<b>Creche</b>	<b>Pré-escola</b>
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 42

Deste modo, faz-se necessário assegurar às crianças experiências significativas, ambientes desafiadores e motivadores, onde possam assumir o protagonismo de sua aprendizagem e construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Os objetivos de aprendizagem propostos para cada grupo etário, estão apresentados nos campos de experiências como forma de sistematizar e pensar no planejamento das ações pedagógicas. Enfatizamos que estes objetivos não podem ser pensados de forma rígida e sequencial, pois devem ser consideradas as especificidades e necessidades de cada criança. Assim a organização dos grupos etários, devem seguir as orientações da LDB (9394/1996) e dos Conselhos Estaduais e Municipais.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

No documento seguimos com a organização proposta pela BNCC (2017) em que cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico com a seguinte composição:

FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017.

Ao realizar a leitura dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, os professores devem se atentar para o continuo das aprendizagens no grupo etário (progressão vertical) e entre os grupos etários (progressão horizontal), preocupando-se com a inter-relação entre os campos, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Considera-se importante destacar que os campos de experiência não são lineares, ou seja, não obedecem uma ordem de prioridades, mas articulam-se entre si.

A seguir apresentamos cada um dos campos de experiências pensados a partir de um olhar das especificidades do contexto do Estado de Mato Grosso, de forma a potencializar a ação pedagógica nas instituições de Educação Infantil.

### **3.1. O Eu, o Outro e o Nós (EO)**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Na definição do campo de experiência O EU, O OUTRO E O NÓS (**EO**), o ensino Mato-Grossense, de acordo com a BNCC (2017), comprehende que os direitos da criança precisam ser assegurados desde a organização dos ambientes educativos, do espaço e do tempo, de modo a promover oportunidades de se conhecer e de se relacionar autonomamente.

Esse campo de experiência envolve conceitos fundamentais para o desenvolvimento da criança, na construção da sua identidade individual e social – O EU; nas relações pessoais com outras crianças, com adultos e com o meio físico – O OUTRO; na participação em atividades coletivas – O NÓS. Nessas convivências a criança pode desenvolver formas amorosas, afetivas, cooperativas e democráticas de se relacionar com outras pessoas e com o mundo, de modo a ampliar a sua autonomia, a autoconfiança, a autoestima e o autocuidado. Tais conceitos, ampliam o olhar das crianças para noções de equidade, de não discriminação de outros seres humanos, de preservação do nosso Planeta e da existência de outros ambientes sociais, de outras culturas, lugares e costumes, diferentes dos seus.

A BNCC assim descreve o campo de experiências o eu, o outro e o nós (**EO**):

**O eu, o outro e o nós** – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 38

### **3.1.1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências o Eu,o Outro e o Nós:**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

- **CONVIVER** com crianças e adultos em pequenos grupos, reconhecendo e respeitando as diferentes identidades.
- **BRINCAR** com diferentes parceiros, desenvolvendo sua criatividade, imaginação e solidariedade.
- **EXPLORAR** diferentes formas de interagir com o outro e com o meio, nas diversas situações cotidianas, ampliando sua noção de mundo e sua sensibilidade em relação ao outro.
- **PARTICIPAR** ativamente das situações do cotidiano, tanto aquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como as relativas às atividades propostas pelo/a professor/a.
- **EXPRESSAR** às outras crianças e adultos suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, oposições, etc.
- **CONHECER-SE** de modo a valorizar as suas características e as das outras crianças e adultos; combater atitudes preconceituosas e discriminatórias; bem como construir uma identidade pessoal e cultural positiva.

### **3.1.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências o Eu, o Outro e o Nós**

O Estado de Mato Grosso propõe desenvolver os seguintes **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** como estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular:

<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO</b>		
<b>CRECHE</b>		<b>PRÉ-ESCOLA</b>
<b>Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)</b>	<b>Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)</b>	<b>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</b>
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	maneiras de pensar e agir.  (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança suas e capacidade m es, reconhece suas conquistas ndo e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
--	--	---

FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 43-44.

### 3.1.3. Professores, O Que Garantir no Planejamento?

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

O Documento de Referência Curricular para a Educação Infantil em Mato Grosso, pautado nos direitos e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, na definição do campo de experiência **O eu, o outro e o nós**, apresenta uma proposta de experiência na qual comprehende que a formação do **eu** em relação ao **outro** e ao **nós**, se dá na convivência e nas interações com seus pares, em ambientes educativos organizados, de modo a favorecer às crianças experiências capazes de potencializar a construção da sua identidade, a percepção do outro, a autonomia e a autoestima.

Os professores, desse modo, precisam garantir no planejamento pedagógico situações capazes de proporcionar a escuta, a manifestação e a fala das crianças, bem como a apreciação de diferentes manifestações culturais regionais, como, por exemplo, o Siriri. É preciso considerar, também, as especificidades de cada grupo etário. Os bebês, por exemplo, quando atendidos em suas necessidades básicas, aprendem a situar-se no ambiente, bem como a reconhecer, a diferenciar e a compreender as pessoas como seres com características distintas e intenções diversas das suas. Em todo esse processo de desenvolvimento gradativo, o bebê aprende sobre si e sobre o mundo que o cerca.

As crianças bem pequenas possuem mais habilidades para locomover-se, brincar, imitar, fantasiar, imaginar e comunicar-se. Assim, é importante garantir no planejamento pedagógico, situações que oportunizam as crianças expressar suas intenções, suas opiniões e suas necessidades, os seus pensamentos, os seus sentimentos e os seus desejos, para que possam refletir e agir, nas diversas situações do cotidiano, sejam de conflito, de desafios, de aprendizagem, de descoberta e de convívio em grupo.

As crianças pequenas (4 e 5 anos de idade) brincam sozinhas e coletivamente, de forma espontânea ou quando direcionada intencionalmente; cuidam de si e de outros; organizam seus pensamentos; demonstram ter iniciativa nas diferentes situações cotidianas; apresentam suas preferências e demonstram curiosidades sobre as pessoas e o mundo. A criança pequena atribui significações para conhecer o mundo e a si mesma, reconhecendo as opiniões de outras pessoas e construindo sua identidade como participante de grupos sociais variados, sejam religiosos, étnico-raciais.

Cabe ao professor, dessa forma, assegurar em seu planejamento pedagógico,

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

experiências desafiadoras, nas quais assuma a postura de mediador e possibilite à criança: a participação na construção de sua aprendizagem; estabelecer diferentes relações com as pessoas e com o mundo; pensar, refletir, questionar e interpretar os pontos de vista, considerando os diferentes argumentos e respostas dos colegas e dos seus professores.

### **3.1.4. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas<sup>2</sup>**

Na Educação Infantil, o trabalho pedagógico pautado nos campos de experiências, precisa contemplar os eixos norteadores interações e brincadeiras, as dez competências gerais e os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, para cada grupo etário mencionado na BNCC (2017).

Nessa perspectiva e considerando as especificidades do Estado de Mato Grosso, faz-se necessário, dentre as diversas possibilidades de ações pedagógicas com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, propiciar experiências de:

- Criar situações em que as crianças expressem seus afetos, desejos e saberes e aprendam a ouvir o outro, a conversar e negociar argumentos e metas, a fazer planos comuns, a enfrentar conflitos, a participar de uma atividade do grupo, a criar amizades com seus companheiros.
- Apoiar as crianças a desenvolver uma identidade pessoal, um sentimento de autoestima, autonomia, confiança em suas possibilidades e de pertencimento a um determinado grupo étnico-racial, crença religiosa, local de nascimento etc.
- Fortalecer os vínculos afetivos de todas as crianças com suas famílias e ajudá-las a captar as possibilidades trazidas por diferentes tradições culturais para a compreensão do mundo e de si mesmas.
- Construir com as crianças o entendimento da importância de cuidar de sua saúde e bem-estar, no decorrer das atividades cotidianas.
- Criar com as crianças hábitos ligados à limpeza e preservação do ambiente, à coleta

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

do lixo produzido nas atividades e à reciclagem de inservíveis.

- Possibilitar a expressão dos desejos, saberes e afetos; a escuta, a conversa e a negociação dos conflitos; bem como a amizade entre crianças/crianças/adultos;
- Promover a autonomia, a autoestima e o desenvolvimento da identidade pessoal, de modo que a criança se sinta pertencente e valorizada quanto ao seu grupo étnico-racial, a sua crença religiosa, a sua cultura, a sua regionalidade, os seus costumes, etc.
- Fortalecer os vínculos afetivos das crianças tanto nas instituições de Educação Infantil quanto com as suas famílias, de modo a ajudá-las a compreender o mundo e a si mesmas.
- Levar as crianças à refletirem sobre os diversos tipos de preconceito, para promover atitudes de respeito, solidariedade e não-discriminação.
- Incentivar a criação de hábitos de higiene e de preservação do meio ambiente, por meio da coleta do lixo produzido durante as atividades, da reutilização de materiais, da conservação dos recursos naturais, etc.

### **3.1.5. Observação e Avaliação do Planejamento**

A observação e a avaliação do planejamento pedagógico são tão importantes quanto a proposição de experiências significativas. Assim, os professores de todas as faixas etárias da Educação Infantil precisam assegurar, observar e avaliar no planejamento alguns aspectos, como os seguintes:

---

<sup>2</sup> As orientações sobre algumas das possibilidades de experiências com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas irão se repetir nos cinco campos de experiências e estão apresentando uma ideia geral do que poderá ser desenvolvido na educação infantil, no entanto, recomenda-se que seja realizada a adequação da possibilidade, no planejamento do professor, em relação a faixa etária e as condições objetivas da turma atendida.

- Situações de interações e brincadeiras a partir dos objetivos de aprendizagem e

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

desenvolvimento;

- Rotinas que contemplem critérios de regularidade, de continuidade e de diversidade;
- Experiências, espaços, tempo e ambientes que proporcione às crianças o bem-estar, a autonomia, o autocuidado, a descoberta sensorial, a vivência da cultura Mato-Grossense, a tomada de decisões, etc.
- Diálogo entre crianças/crianças/adultos para a resolução de conflitos e as manifestações de desejos, sentimentos e opiniões;
- Momentos de escuta, diálogos e acolhimento das famílias;
- Diversidade e regularidade nas estratégias, nos recursos e nos materiais a serem oferecidos às crianças, garantindo-lhes a realização em seu processo de desenvolvimento criador.

**Algumas orientações:**

No trabalho com este campo de experiência destaca-se a importância em compor ações pedagógicas capazes de ampliar nas crianças o protagonismo, a autonomia, o conhecimento de si, do outro e do mundo. Para tanto, a criança necessita conviver com o outro e estabelecer relações, que permitam construir significados, ideias e opiniões; descobrir particularidades sobre si mesma, inclue que é pertencente a uma família, uma comunidade e uma cultura; despertar o autocuidado, o cuidado com o próximo e a interdependência com o meio, bem como ampliar esse universo pessoal conhecendo outras culturas, identidades e costumes, para respeitar e valorizar a diversidade humana.

### **3.2. Corpo, Gestos e Movimentos (CG)**

A criança na sua integralidade, conhece e explora o mundo por meio da linguagem corporal, sendo manifestada mediante aos gestos, expressão facial, mímicas, deslocamentos espaciais, manipulação e exploração dos objetos, das brincadeiras e da sua cultura, expressando suas vontades e emoções, vivenciando diferentes experiências.

Ao longo da história, a cultura escolar foi construída com a ideia de que o corpo é um elemento que atrapalha a aprendizagem, alegando que as crianças, em especial as da Educação Infantil, com argumentos que as crianças “movimentam-se demais, não

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

ficam quietas para desenhar, pintar, conversar ou ouvir histórias". Nessa concepção o corpo tornou-se o recurso usado pelos educadores para contenção, higienização e disciplinamento dos movimentos infantis, sendo explorado apenas para o ensino de técnicas, enfatizando o segurar o lápis ou os talheres de forma correta, sentar e permanecer imóvel para fazer uma atividade, ou ainda relaxar para a realização de tarefas consideradas "mais nobres": cópias de letras, memorização de palavras e outras.

Pesquisas apontam que rígidas restrições impostas ao movimento das crianças criam uma atmosfera de tensão e conflito entre elas e o professor, incompatível com um pleno desenvolvimento tanto da criança quanto do professor. Na contemporaneidade, faz-se necessário conceber o corpo das crianças como um integrante privilegiado das práticas pedagógicas orientadas para a interação e criação com parceiros na Educação Infantil.

Na primeira infância, o corpo é o instrumento expressivo e comunicativo por excelência, em que as crianças por meio de gestos, expressões faciais e movimentos corporais, desde o nascimento e ao longo da vida humana, exploram o ambiente, expressam seus sentimentos e vontades, interagem e se comunicam com seus parceiros.

Na etapa da Educação Infantil, deve sempre valorizar o corpo e o movimento, relacionando-os aos objetivos e ações pedagógicas e promovendo o desenvolvimento dos aspectos que envolvem as:

- **Habilidades motoras** – força, equilíbrio, flexibilidade, coordenação fina e ampla, lateralidade, entre outras.
- **Habilidades comportamentais** – desinibição, socialização, conceito de saúde (qualidade de vida, tempo livre, lazer), vivências emocionais etc.
- **Habilidades expressivas** – fluência verbal, ritmo, expressão dramática, dicção e destreza manual.

Compreende-se que na Educação Infantil, o corpo é o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, visto que por meio da estimulação e desafios corporais, a criança irá apropriar-se dos seus sentidos e suas funções, manifestando suas preferências ou recusas. Ao professor cabe assegurar em suas ações pedagógicas o cuidado físico, o desenvolvimento motor, a ampliação de repertório de gestos, o uso do

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

corpo em diferentes espaços, promovendo a emancipação e a liberdade, evitando seu cerceamento em situações individuais e coletivas.

O Estado de Mato Grosso concebe o movimento, o gesto e o corpo como manifestações de linguagem, à medida que lhes são possibilitadas a progressão de suas competências corporais, por meio dos direitos de aprendizagens de conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se, agindo no ambiente pelo movimento, conhecendo o próprio corpo, expressando-se e interagindo por meio de jogos, brincadeiras, danças e dramatizações e outros.

Na BNCC (2017) a ementa desse campo se apresenta da seguinte maneira:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 38-39

### **3.2.1. Direitos de Aprendizagem no Campo de Experiências Corpo, Gestos e Movimentos**

- **CONVIVER** com crianças e adultos experimentando marcas da cultura corporal nos cuidados pessoais, na dança, música, teatro, artes circenses, escuta de histórias e brincadeiras.
- **BRINCAR** utilizando criativamente o repertório da cultura corporal e do movimento.
- **EXPLORAR** amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, produção de sons e de mímicas, descobrindo modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo.
- **PARTICIPAR** de atividades que envolvem práticas corporais, desenvolvendo

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

autonomia para cuidar de si.

- **EXPRESSAR** corporalmente emoções e representações tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas, contação de histórias.
- **CONHECER-SE** nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo.

### **3.2.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de ExperiênciasCorpo, Gestos e Movimentos (CG)**

Os objetivos de aprendizagem para os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas assim são descritos na BNCC:

<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO</b>		
<b>CRECHE</b>		<b>PRÉ-ESCOLA</b>
<b>Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)</b>	<b>Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)</b>	<b>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</b>
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 45

### **3.2.3. Professor, O Que Garantir no Planejamento?**

Na definição do campo de experiência - CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS, o sistema de ensino estadual Mato-Grossense assume o entendimento de Salles e Faria (2012, p. 110), sobre a apropriação e a transformação do mundo por meio do movimento “conhecemos e modificamos os espaços, os objetos, os elementos da natureza, a nós mesmos, bem como nos relacionamos com o outro e com a cultura[...].”

Deste modo, o professor precisa oportunizar diferentes situações que envolvam a dança, a expressão corporal e o movimento por meio dos eixos interações e brincadeiras, garantindo nas práticas pedagógicas a efetivação dos direitos de aprendizagens.

Torna-se necessário garantir nas propostas didáticas a organização espacial e material, propiciando à criança a mobilização de seus movimentos para explorar o entorno e as possibilidades de seu corpo, observando as expressões do corpo das crianças nas mais diferentes manifestações culturais e brincadeiras tradicionais.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

### **3.2.4. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas**

Os bebês aprendem a mobilizar as pessoas e a comunicar-se por meio de gestos e expressões, sobretudo na interação com os responsáveis pelos cuidados com sua higiene e alimentação. Estas crianças ao experienciarem ações com seu corpo, gestos e movimentos, manifestam sensações, se deparam com os desafios corporais como engatinhar, arrastar, ficar de pé, caminhar, subir, descer, correr, rolar, pular, mexer, encaixar e tocar. A ampliação de tais experiências ocorre conforme elas imitam as expressões, movimentos e falas na interação com seus parceiros adultos ou infantis.

As crianças bem pequenas possuem maiores desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo, linguístico e social. A exploração de objetos pode continuar a acontecer de forma livre para a criança, o faz-de-conta precisa ser potencializado de modo que a criança ao se relacionar com os diferentes, integra-se e expressa as ações dos diversos personagens por meio dos gestos e movimentos.

As crianças pequenas, na progressão do desenvolvimento das expressões corporais e movimentos enriquecem suas possibilidades à medida que exploram o ambiente, principalmente quando fazem uso de referenciais externos para orientar sua experiência corporal em determinado espaço.

Esse campo de experiência, conforme Salles e Farias (2012) é uma necessidade das crianças no seu processo de inserção e produção cultural, tornando fundamental a exploração de variadas possibilidades, auxiliando à constituição dos sujeitos. Nesse trabalho, as crianças tomam consciência de seus limites e possibilidades, tanto para proteger sua integridade física, quanto para ter cuidado com o corpo do outro.

O contínuo trabalho com este campo de experiências nos diferentes grupos etários, é fundamental no planejamento curricular cotidiano, objetivando o desenvolvimento integral da criança. Assim, se faz necessário que dentre as diversas possibilidades, vivenciem experiências de:

- Apreciar o teatro de bonecos e fantoches, teatro feito com sombras e as manifestações

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

teatrais com animação de objetos;

- Movimentar-se ritmicamente ao som de músicas de diferentes gêneros;
- Perceber os sons do ambiente e reagir a sons e músicas;
- Reconhecer suas músicas preferidas, acompanhando-as por meio de movimento corporal;
- Produzir sons batendo, sacudindo, chacoalhando, objetos sonoros e instrumentos musicais diversos, usando o próprio corpo e a voz;
- Explorar as qualidades sonoras (intensidade, duração, timbre, altura) de objetos e instrumentos musicais diversos mesmos sem reconhecê-lasconvencionalmente;
- Dançar, criando movimentos;
- Explorar a presença do silêncio como valorização do som;
- Participar de brincadeiras musicais, de roda ou de danças circulares;
- Apreciar músicas instrumentais e diferentes expressões a cultura musical brasileira, bem como outras culturas;
- Possuir autonomia para orientar-se corporalmente com relação a frente, atrás, no alto, em cima, etc;
- Construir, com o auxílio do professor, brinquedos com sucata;
- Ampliar a imitação de gestos, postura e vocalizações de modelos (adultos, crianças, animais ou personagens de histórias);
- Ter presteza e autonomia na manipulação e exploração de diferentes objetos;
- Discriminar e nomear partes do próprio corpo e do outro;
- Controlar gradualmente o próprio movimento, ajustando suas habilidades, as diferentes situações das quais participa;
- Nomear as características e funções das diferentes partes do corpo;
- Apreciar apresentações de danças de diferentes gêneros e outras expressões da cultura corporal;
- Explora as possibilidades de se expressar, comunicar, interagir,intencionalmente com diferentes parceiros pelo movimento;
- Criar e reproduzir coreografias individualmente e em grupo;
- Criar brincadeiras corporais a partir de repertório aprendido;

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

- Resolver problemas ocorridos em um jogo discutindo regras;
- Brincar de esconder com cabaninhas, lençóis, labirintos (riscos no chão com barbantes, giz), texturas, areia, dentre outros;
- Engatinhar, empurrar, rolar, andar, pular, correr, saltar;
- Dramatizar;
- Utilizar os movimentos da mão para rasgar, amassar, apertar, pinçar, empurrar e cortar com tesoura;
- Manusear objetos diversos (lápis, pincel, giz de cera, tesoura);
- Realizar movimentos de preensão, encaixe e lançamento;
- Lançar objetos no espaço a uma determinada distância, coordenando a força necessária para realizar o movimento;
- Ser incentivada e estimulada para executar as ações de sentar sozinha, ficar de pé e andar;
- Apanhar objetos colocados a determinada altura;
- Experimentar odores, sabores, texturas;
- Explorar os cinco sentidos, gestos e emoções;
- Ter cuidado com o seu corpo – higienização, alimentação conforto e aparência;
- Brincar nos espaços externos e internos da instituição, com ou sem obstáculos, desafiando o uso dos diferentes gestos e movimentos corporais;
- Ter experiências de situações que lhes exijam a construção da sua própria identidade e auto-imagem;
- Explorar as habilidades motoras básicas como rolar, andar, correr, pular, dançar, rasgar, recortar;
- Vivenciar diferentes sensações, percepções, emoções;
- Expressar sentimentos, sensações, percepções visual, olfativa, gustativa, auditiva, tátil e crenstésica, nas situações do cotidiano;
- Brincar os diversos sabores, cores, imagens, cheiros, texturas, consistência, temperaturas e etc.;
- Vivenciar brincadeiras e jogos corporais do repertório cultural como: amarelinha, coelhinho sai da toca, roda, boliche, corda, com bolas, bambolê, pneus, obstáculos e

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

outros;

- Dramatizar mediante a situações de imitação e criação de personagens, cenários, tramas, nas brincadeiras de faz de conta.

Assim, a partir das diversas vivências com o corpo, gestos e movimentos, a criança estabelece relações com as pessoas, com os objetos, com os espaços e o tempo, reconhecem seus limites, as possibilidades do seu corpo permitindo de maneira gradativa a apropriação da sua consciência corporal, constituindo sua subjetividade e a ampliação do seu ser e estar no mundo de forma plena e significativa, como fonte de prazer, cultura e aprendizagem.

### **3.2.5. Observação e Avaliação do Planejamento**

Para propor experiências que sejam significativas para as crianças, o educador deverá em seu planejamento, atentar-se as possibilidades de jogos e brincadeiras em diferentes espaços da instituição e outros como praças, quadras, parque.

As crianças, nas diferentes faixas etárias, também precisam das oportunidades de explorarem os espaços estruturados e materiais como túneis, rampas, obstáculos, colchonetes, almofadas, caixas de papelão de diferentes tamanhos, móveis e outros, despertando o interesse e sua curiosidade, de modo que o repertório cultural seja ampliado, potencializando o gesto, o corpo e o movimento, favorecendo assim, a autonomia, autocuidado e a descoberta sensorial.

As experiências com o corpo, os gestos e o movimento infantil devem estar alinhadas as DCNEI (2009) e respeitar o modo de ser e agir de cada criança, destituindo-se de modelos e padronizações de gestos, da mecanização do movimento, e do desaparecimento da expressividade própria da criança. Assim é fundamental ao professor ter um olhar atento e afetuoso aos movimentos infantis, quais sejam, as expressões corporais e faciais, de maneira que o corpo da criança não seja compreendido como objeto de negligência, discriminação, violência, maltrato e punição.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

### **3.3. Traços, Sons, Cores e Formas (TS)**

Esse campo de experiência refere-se às múltiplas linguagens artísticas, que envolvem expressão: música, dança, escultura, cinema e teatro. Cada linguagem é

#### **Algumas orientações**

Destaca-se a importância de se favorecer o desenvolvimento corporal, o movimento e os gestos, por meio de situações de jogos e brincadeiras, nos espaços externos e internos da instituição, onde possam explorar as possibilidades do seu próprio corpo, dos seus pares, ampliando seus movimentos.

Não cabe mais a prática de cerceamento do corpo dos bebês (em berços) e das crianças sentadas nas mesinhas por período prolongado. Devido ao protagonismo da criança da Educação Infantil, acredita-se em uma prática educativa que considere as especificidades do desenvolvimento integral das crianças, sujeitos ativos, participativos, criativos, autônomos, que conseguem vivenciar plenamente as possibilidades do seu corpo e controlá-lo quando necessário.

As experiências sugeridas necessitam da organização do ambiente de maneira intencional, assim como o espaço deve ser limpo e seguro, favorecendo o bem-estar da criança.

constituída por diferentes elementos tais como: imagens, cores, sons e traços, e utilizadas pelas crianças para se comunicar, expressar e interagir com o meio. Esse trabalho acontece em um percurso criador, desenvolvido pelas crianças, fruto de diversas aprendizagens, a partir das condições didáticas propostas e oferecidas pelo professor. Um trabalho que exige planejamento, acompanhamento, avaliação e intervenções.

Essas recomendações consideram que a aprendizagem tem como ponto de partida o que a criança já sabe e do que ela é capaz de fazer. Cabe ao professor proporcionar experiências ricas, desafiadoras e variadas que possibilitem a cada criança desenvolver seu próprio percurso criador, que é único, e fruto de sucessivas aprendizagens. Isso significa que cada criança tem um potencial de desenvolvimento sobre o qual o professor deve atuar.

Nessa perspectiva, o trabalho com as linguagens artísticas não visa a formação de artistas, mas, auxiliar através das diferentes linguagens e da arte, na formação de crianças sensíveis ao mundo, capazes de expressar sensações, sentimentos, pensamentos e de desenvolver seus próprios percursos criativos, articulando a

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

percepção, a sensibilidade, a imaginação e a cognição, sob a orientação do professor.

O trabalho nesse campo de experiências deve permitir a imersão das crianças nas diferentes linguagens artísticas e o progressivo domínio por elas de várias formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, através de ricas e variadas experiências de conhecimento, apreciação, expressão e interação.

O Estado de Mato Grosso apresenta uma proposta de experiências que objetiva aproximar as crianças do universo da arte, propiciando o desenvolvimento de percursos criativos, ampliando o conhecimento e o repertório das crianças nas diversas linguagens: **corporal** e gestual (movimento, teatro e dança), linguagem **verbal** (literatura), linguagem **cultural** (brincadeiras), linguagem **musical** (música) e linguagem **gráfica** (desenho, modelagem, pintura, escultura). Cabe ao professor, planejar, desenvolver, acompanhar, avaliar e documentar o trabalho.

A ementa desse campo é apresentada na BNCC da seguinte maneira:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) de sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagem, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção de manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem, reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar seus repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 39.

### **3.3.1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Traços, Sons, Cores e Formas**

- **CONVIVER** e fruir com os colegas e professores manifestações artísticas e culturais da

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

sua comunidade e de outras culturas - artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares.

- **BRINCAR** com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos, materiais, construindo cenários e indumentárias para brincadeiras de faz-de- conta, encenações ou para festas tradicionais.
- **EXPLORAR** variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, substâncias, objetos e recursos tecnológicos para criar desenhos, modelagens, músicas, danças, encenações teatrais e musicais.
- **PARTICIPAR** de decisões e ações relativas à organização do ambiente (tanto o cotidiano quanto o preparado para determinados eventos), à definição de temas e à escolha de materiais a serem usados em atividades lúdicas e artísticas.
- **EXPRESSAR** suas emoções, sentimentos, necessidades e ideias cantando, dançando, esculpindo, desenhando, encenando.
- **CONHECER-SE** no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades.

### **3.3.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Traços, Sons, Cores e Formas**

É por meio das linguagens artísticas e do investimento no desenvolvimento do percurso criador, que seguem os seguintes **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular.

<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO</b>		
<b>CRECHE</b>		<b>PRE-ESCOLA</b>
<b>Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)</b>  (EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio	<b>Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)</b>  (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e	<b>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</b>  (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais,

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

corpo e com objetos do ambiente.	instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utiliza materiais variando com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volume ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes tons sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utiliza diferentes tons sonoros disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 39

### 3.3.3. Professor, O Que Garantir no Planejamento?

É necessário que a ação pedagógica aconteça intencionalmente, atingindo e alimentando o percurso individual para que ele se desenvolva. Nesse sentido, o planejamento do campo de experiência Traços, sons, cores e formas deve fundamentar-se em duas ações, **o desvelar e o ampliar**. O **desvelar é o descobrir do repertório pessoal de imagens, sons, gestos, falas de crianças**, “é dar espaço para a criança se expressar, é perceber seu momento de desenvolvimento, é conhecer mais de perto seu pensamento e sua percepção de mundo, seus sentimentos” (MARTINS, 1992, p. 19). Por sua vez, o **ampliar o repertório plástico, sonoro, corporal e verbal** exige uma ação pedagógica que permita relações ricas e flexíveis com o mundo, **que permita que a criança se aproprie do conhecimento artístico**. Assim sendo, o papel fundamental do professor é propor atividades, criando condições, oferecendo instrumentos e informações, para que a criança possa avançar e desenvolver um percurso próprio enquanto produtor de arte. Nessa proposta, não há espaço para colorir imagens em

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

materiais impressos ou fotocopiados, seja como exercício de coordenação motora ou meropassatempo.

O trabalho com diferentes linguagens artísticas não visa a formação de escultores, pintores, músicos, dançarinos ou peritos em arte, mas deve ampliar os conhecimentos e a sensibilidade das crianças. Cabe ao professor organizar situações de atividades de diversas naturezas possibilitando o avanço da criança, na construção de um caminho próprio como produtor em atividade.

### **3.3.4. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas, e Crianças Pequenas**

A organização do trabalho pedagógico em campos de experiências, a partir dos direitos de aprendizagem, tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garante que as práticas pedagógicas sejam planejadas a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária das crianças da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, necessário se faz que o trabalho com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas propicie ações didáticas ricas em variadas experiências de:

- Atentar-se, desde os primeiros gestos e balbucios das crianças, para compreender seus desejos e preferências estéticas (cheiros, sons, temperaturas, imagens, texturas, gostos), além de ideias, intenções de criação;
- Observar a criança na exploração do próprio corpo e provocá-la a interagir, ampliando suas possibilidades expressivas por meio de gestos, sons, movimentos, músicas;
- Observar e dialogar com as crianças nos contextos de faz de conta, ampliando seu repertório para o jogo de papéis;
- Promover o contato da criança no cotidiano com diferentes estilos e valores estéticos na música, nas artes visuais (desenho, pintura, escultura, colagem, fotografia), na dança, no teatro, no cinema, ampliando as referências estéticas das crianças;

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

- Organizar brincadeiras apoiando-se em objetos de outras culturas (brinquedos e/ou acessórios);
- Promover o resgate das cantigas tradicionais que fazem parte da nossa cultura;
- Promover o conhecimento de brincadeiras de outros grupos culturais do nosso estado (quilombolas, ribeirinhos, indígenas, pantaneiros);
- Organizar e apresentar portadores de imagens (jogos e caixas com imagens) ampliando a referência estética das crianças a partir de boas reproduções de obras de arte, fotografias, gravuras;
- Construir e apresentar objetos sonoros e/ou instrumentos musicais que ampliem o repertório de referências sonoras das crianças;
- Organizar e participar com as crianças de momentos de escuta musical, festas populares, espetáculos artísticos realizados dentro da instituição ou nas comunidades;
- Participar de brincadeiras, danças, cantigas de roda e outras manifestações da cultura popular;
- Organizar atividades criativas de exploração de materiais (tintas caseiras, guache, aquarela, argila) para as experiências com artes plásticas (escultura, pintura, colagem) ampliando as possibilidades de expressão gestual e produção de marcas;
- Organizar propostas criativas de exploração de materiais gráficos (pincel, lápis de cor, giz de cera, carvão) que proporcionem o desenvolvimento de percursos de criação na garatuja e sua expressividade;
- Organizar propostas criativas de exploração de instrumentos sonoros e materiais alternativos estruturados e não estruturados (latas, chocalho, plásticos, quengas de coco - vasilhas feitas da metade do coco -, madeira) para explorar o corpo e o espaço, acompanhando ou não ritmos musicais;
- Organizar situações de apreciação de sons da natureza e silêncios em espaços ao ar livre e na instituição escolar;
- Organizar e participar com a criança de momentos de escuta de diversos gêneros musicais (marchinhas, jazz, MPB, rock, clássicos, sertanejo, regionais, locais), eventos e festas populares de sua cultura e de outras tradições culturais;
- Organizar com as crianças apresentação de danças e outros eventos para crianças e/ou

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

outras crianças da instituição escolar ou outra instituição educativa;

- Organizar mostras e exposições de produções das crianças de diferentes idades (desenhos, pinturas, esculturas, colagem, fotografias) e momentos de apreciação estética dessas produções bem como das produções de diferentes artistas (pinturas, esculturas, fotografias);
- Organizar sessões de fotografias pelas crianças e propiciar a apreciação porelas das imagens captadas utilizando diferentes recursos (data show, computador, exposição em mural);
- Organizar propostas criativas que permitam às crianças desenvolverem, progressivamente, percurso de criação nas diferentes linguagens, com possibilidade de integrá-las;
- Oferecer de maneira criativa e inovadora instrumentos sonoros, materiais plásticos e gráficos diversificados para alimentar percursos criativos no desenho, pintura, música e dança;
- Organizar propostas criativas de exploração de materiais gráficos que sustentem o desenvolvimento do desenho;
- Organizar propostas criativas de exploração de materiais plásticos (tintas caseiras, guache, aquarela, etc.), ampliando o conhecimento sobre a pintura;
- Organizar propostas criativas de exploração de instrumentos sonoros musicais;
- Organizar materiais alternativos (estruturados e não estruturados) para explorar o corpo, o espaço e as primeiras coreografias improvisadas, ampliando o repertório de dança;
- Organizar propostas criativas de exploração de recursos variados para teatralizar (dedoches, fantoches, teatro de sombras, mamulengos, marionetes, mímica, imitação) histórias, músicas, poemas;
- Apresentar de forma sistemática um acervo de imagens, contextualizando-as e ampliando o repertório de referências estéticas das crianças e os modos de ler imagens;
- Apresentar de forma sistemática um repertório musical, contextualizando-o e ampliando o repertório de referências estéticas das crianças e os modos de escutar e produzir música;

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

- Apresentar de forma sistemática objetos sonoros e/ou instrumentos musicais e organizá-los de modo a favorecer a exploração pelas crianças;
- Organizar situações de apreciação teatral na instituição educativa e/ou em teatros da comunidade;
- Possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças de outros grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e reconhecimento da diversidade.

### **3.3.5. Observação e Avaliação do Planejamento**

É necessário assegurar determinadas condições didáticas para que a ação pedagógica aconteça intencionalmente atingindo e alimentando o percurso individual para que ele se desenvolva e amplie, tais como:

- Diversas linguagens artísticas (música, pintura, dança, teatro, etc.) que permitam a livre expressão e favoreçam o desenvolvimento das capacidades criativas;
- Momentos para as crianças apreciarem suas produções;
- Momentos para as crianças de apreciação estética de diferentes produções artísticas nacionais e internacionais;
- Momentos dedicados a pesquisas, aprofundamentos, curiosidades sobre a linguagem artísticas, a fim de conhecer referências de outras culturas em diversas fontes de informações, livros, revista, exposições em galerias e museus;
- Interferências significativas e desafiadoras a partir dos conhecimentos e das respostas produzidas pelas crianças e obtidas nas observações;
- Atividades significativas que possibilitem o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos das crianças, contribuindo com seu percurso criador;
- Articulação com outras linguagens;
- Parcerias com funcionários da escola e outras instituições que atuam com diferentes linguagens artísticas, favorecendo as interações.

Ressalta-se, que a observação da reação do grupo, pelo professor, na realização

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

das atividades propostas deve ser constante e sistemática oferecendo-lhe informações, por um lado, sobre o percurso criador individual de cada criança e, por outro, sobre a adequação de sua prática para que possa repensá-la e estruturá-la sempre com mais segurança. Nesse sentido, é indispensável o exercício do “sensível olhar-pensante” (Martins, 1996, p. 20) que não é um “ver qualquer”, superficial, rápido, não implicado com o conhecimento. É o olhar sensível, e, portanto, afetivo. É o olhar que pensa, reflete, interpreta e avalia. É o olhar-pensante curioso, que vai além das aparências, procura no objeto, no trabalho proposto e realizado, a forma de compreendê-lo, perceber as diferenças e fazer relações necessárias.

**Algumas orientações**

Para que possa realizar planejamentos, elaborar planos, o professor necessita se dedicar ao conhecimento artístico, estudando nos livros, visitando exposições, museus, conhecendo os produtores existentes nas comunidades em que vive, mas também se colocando como um possível produtor de arte, experimentando um fazer artístico criador, dando oportunidade ao desenvolvimento de um percurso pessoal, como o que as crianças realizam nas experiências propostas pelo professor no campo de experiências traços, sons, cores e imagens. Você já pensou no desenvolvimento do seu percurso criador? Que marcas você imprimiu nesse percurso? Como você planeja desenvolver esse campo de experiências objetivando desvelar – descobrir o repertório pessoal das crianças - e ampliar as oportunidades para que as crianças se apropriem do conhecimento artístico?

### **3.4. Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (EF)**

Esse campo envolve a oralidade, a escuta, o pensamento e a imaginação, que devem ser estimulados desde a Educação Infantil.

Na pequena infância, a aquisição e o domínio da linguagem verbal está vinculada à constituição do pensamento, à fruição literária, sendo também instrumento de apropriação dos demais conhecimentos. Nesse sentido, a prática pedagógica nas instituições educativas deve prever espaços, tempos, materiais e experiências que privilegiam as interações, para que as crianças possam se expressar, imaginar, criar, comunicar, organizar pensamentos e ideias, propiciando-lhes o acesso aos conhecimentos científicos

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

e atividades produzidas coletivas e historicamente por diferentes grupos sociais bem como a ampliação das suas experiências culturais.

É função da primeira etapa da Educação Básica, mais do que inserir, dar acesso ou entrada na cultura escrita, propiciar às crianças a aproximação, a participação na cultura escrita ou na “cultura dos escritos” (GALVÃO, 2016). Entende-se por cultura escrita, como o lugar que o escrito (todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita) ocupa em determinada sociedade, comunidade ou grupo social. Cabe à escola considerar que a Educação Infantil não tem compromisso com uma proposta de alfabetização. Muito mais importante que ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais.

**Escuta, fala, pensamento e imaginação** – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 40)

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**3.4.1. Direitos de Aprendizagem no Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação**

- **CONVIVER** com crianças e adultos em situações comunicativas cotidianas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer.
- **BRINCAR** com parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos e textos de imagens, escritos e outros, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, dentre outras.
- **PARTICIPAR** de rodas de conversa, de relatos de experiências, de contação e leitura de histórias e poesias, de construção de narrativas, da elaboração, descrição e representação de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos e de variedades linguísticas, construindo diversas formas de organizar o pensamento.
- **EXPLORAR** gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das palavras, nas poesias, parlendas, canções e nos enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias e escritas convencionais ou não.
- **EXPRESSAR** sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, considerando o que é comunicado pelos colegas e adultos.
- **CONHECER-SE** e reconhecer suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros linguísticos, e seu interesse em produzir com a linguagem verbal.

**3.4.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

A partir dessa caracterização do campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação, foram estabelecidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o quadro a seguir:

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
CRECHE		PRÉ-ESCOLA
<b>Bebês (Zero a 1 ano e 6 meses)</b>	<b>Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)</b>	<b>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</b>
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos	(EI02EF04) Formular e responder	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

<p>ilustrações das histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.</p>	<p>perguntas sobre fatos da história narrada, identificando os, personagens e principais acontecimentos.</p>	<p>e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.</p>
<p>(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.</p>	<p>(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais etc.</p>	<p>(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.</p>

<p>(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.</p>	<p>(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.</p>	<p>(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p>
<p>(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).</p>	<p>(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.</p>	<p>(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou deleitura.</p>
<p>(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).</p>	<p>(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).</p>	<p>(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).</p>
<p>(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.</p>	<p>(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e palavras e textos, por meio</p>	<p>(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de</p>

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

	outros sinais gráficos.	de escrita espontânea.
--	-------------------------	------------------------

### **3.4.3. Professores, O Que Garantir no Planejamento?**

As práticas pedagógicas que compõem o Documento de Referência Curricular para a Educação Infantil devem garantir experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de experiência: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”, conforme disposto nas DCNEI (2009), artigo 9º, inciso II (BRASIL, 2009). Para tanto, é necessário que o planejamento seja elaborado a partir de reflexões que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento possibilitem e devem contemplar práticas que propiciem a bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais, orais e escritos”, como disposto nas DCNEI (2009), artigo 9º, inciso II (BRASIL, 2009).

É imprescindível que o professor acolha as necessidades, os desejos e as manifestações das crianças, suas histórias de vida, a realidade de suas famílias e o contexto no qual estão inseridas, e as assumam como produtoras de cultura, como “aqueles que inventam o mundo, com uma história de cultura a serem partilhadas”. Isso implica em planejar o cotidiano levando em conta o ponto de vista das crianças, seu jeito de conhecer e interagir com o mundo à sua volta, seus modos de se expressar por meio de diferentes linguagens, movimentos e produções” (KRAMER & BARBOSA, 2016, p. 50).

Assim, na perspectiva da invenção e da expressão por meio das diferentes linguagens, é indispensável garantir tempo: o tempo para falar, ouvir, brincar, ler histórias, desenhar, dentro e fora das salas, comer, descansar, escutar as crianças abrindo espaço para suas manifestações, e também promover o contato com o conhecimento científico e cultural, com a arte e as culturas. Dessa forma, propiciar a imersão das crianças na cultura escrita.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

### **3.4.4. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas**

Necessário se faz que o trabalho com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas proporcione ações didáticas ricas em variadas experiências de **comunicação e expressão no cotidiano**:

- Observar o modo como nos relacionamos com os bebês e como eles respondem às nossas ações em todos os momentos: na hora de recebê-los no colo no início do dia; durante as refeições; ao longo das atividades; na hora do banho; nas brincadeiras; na troca das fraldas;
- Apoiar as crianças na organização de seus pedidos, apontamentos, observações, etc., favorecendo suas interlocuções no cotidiano;
- Conversar com as crianças, desde bebês, ouvir seus balbucios, decodificar os gestos, expressões faciais, sons, choro, sorriso;
- Ouvir e participar de situações comunicativas no cotidiano ampliando suas referências e aprendendo os usos da linguagem (expressões faciais, entonação da voz, perguntas e respostas, gestos);
- Proporcionar vivências em que as crianças possam expressar-se por meio da linguagem corporal, utilizando movimentos e ações em suas brincadeiras.
- Organizar pequenos grupos para conversar com as crianças, apresentar brinquedos e objetos, plantas, animais, fotografias;
- Favorecer às crianças a utilização de recursos midiáticos nos momentos do faz de conta, imitação, fantasia;
- Utilizar, pedagogicamente, diferentes recursos midiáticos (TV, aparelho telefônico, computador, aparelho de som, dentre outros) possibilitando que as crianças se expressem oralmente;
- Criar oportunidades para as crianças perguntarem, descreverem e narrarem fatos;
- Estimular a concentração e a participação das crianças em conversas;

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

- Possibilitar às crianças a expressão de diferentes sons por meio da imitação;
- Organizar e participar com as crianças bem pequenas e pequenas, de rodas de conversa e de relatos de episódios pessoais aos colegas da turma;
- Explorar o trabalho com o nome próprio no cotidiano, para marcar pertences, realizar a chamada, criar jogos e brincadeiras;
- Favorecer momentos em que as crianças expressem situações, nomes de objetos e eventos do cotidiano familiar, escolar e de outros contextos de que participam;
- Explorar no máximo a escrita no cotidiano da instituição (creche ou escola), convidando as crianças para participarem tanto da escrita quanto da leitura de bilhetes, comunicados, cardápios, cartazes, agenda do dia, rotina, dentre outras;
- Possibilitar momentos de contação de história, dramatização, imitação de musicalização;
- Organizar momentos, diariamente, de leitura de histórias, desde os bebês;
- Organizar momentos, diariamente, de contação de histórias para as crianças, explorando recursos da oralidade, objetos, fantoches, dedoches, dentre outros;
- Organizar, nas rodas de histórias, momentos em que as crianças possam arriscar-se a contar trechos das histórias aos demais colegas, utilizando sua própria linguagem, com o apoio do professor;
- Organizar momentos de brincadeiras de faz de conta em que as crianças possam arriscar-se a construir narrativas ou partir do repertório de possíveis brincadeiras (casinha, escritório, castelos e princesas, astronauta dentre outros), com a participação do professor;
- Organizar momentos para o uso contextualizado da escrita dos nomes próprios, como por exemplo, o mural da sala de aula;
- Organizar a biblioteca da sala e assegurar momentos em que as crianças possam explorar os livros;
- Organizar roda de leitura de histórias de diferentes gêneros;
- Organizar rodas de apreciação e indicação de livros e histórias;
- Organizar, nas rodas, momentos em que as crianças possam realizar recontos para os demais colegas, apoiando-se nos livros e colocando em uso os conhecimentos da linguagem escrita;

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

- Organizar pequenos grupos para produzir textos coletivamente, exercitando assim os conhecimentos da linguagem escrita mesmo antes de saber escrever convencionalmente;
- Organizar momentos de ler e brincar a partir de textos memorizados, tais como letras de música, brincadeiras cantadas, parlendas, poemas, quadrinhas;
- Oferecer materiais para escrever e para ler no contexto das brincadeiras de faz de conta, de acordo com diferentes enredos e temas de brincar;
- Propor situações comunicativas contextualizadas, nas quais escrever se faz necessário para as crianças, apoiando-se no uso de letras móveis;
- Possibilitar às crianças atividades de escuta de história e elaboração de textos de outros gêneros tendo o professor como escriba;
- Selecionar, apresentar, ampliar, pouco a pouco, desde bebês, o repertório de cantigas de ninar e cantigas populares;
- Organizar momentos de cantar e brincar com as crianças desde bebês, ajudando-as a escolher e constituir seu repertório de preferência;
- Organizar o acervo de livros próprios para bebês e os momentos diários para leitura;
- Incluir, novos parceiros convidados para as rodas de conversa com os bebês, como por exemplo, crianças maiores, família, ampliando assim as referências linguísticas dos pequenos;
- Apresentar diferentes produções orais e escritas, variações de brincadeiras, histórias e cantigas, valorizando as diversidades linguísticas regionais e locais;
- Selecionar acervos literários e garantir roda de leitura diária para todas as crianças, a fim de que possam ter uma boa referência, observem e se apropriem dos comportamentos leitores;
- Alimentar os assuntos de interesse das crianças e convidar novos parceiros para as rodas de conversa, ampliando assim o contato das crianças com as variedades linguísticas de sua região.

#### **3.4.5. Observação e Avaliação do Planejamento**

Assumir o compromisso com as aprendizagens e desenvolvimento das crianças

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

desde mais tenra idade, implica em assegurar determinadas condições didáticas para que a ação pedagógica aconteça intencionalmente, atingindo e alimentando o percurso individual para que ele se desenvolva e amplie. Assim, observar, documentar, planejar e agir são ações entrelaçadas umas nas outras, de forma dialógica, uma alimentando a outra constantemente, em um círculo virtuoso. Ao realizar essas ações de forma reflexiva sobre sua prática pedagógica, ou seja, ao tematizar sua prática pedagógica, o professor aprende com a experiência (como o proposto para as crianças da educação infantil) e qualifica sua vida profissional. O planejamento e a avaliação são assim, instrumentos que explicitam a intenção do professor.

Nesse sentido, **ao planejar, o professor deverá observar os seguintes aspectos:**

- Organização de uma rotina diária que observe os critérios de regularidade, continuidade, flexibilidade e diversidade das atividades, vivências e experiências;
- Organização do espaço aconchegante e acolhedor para a roda da leitura, roda da conversa, hora da biblioteca, conto da leitura de memória, de maneira a favorecer interações produtivas entre as crianças;
- Organização do tempo que acolha toda experiência leitora, antes, durante e após a enunciação do texto;
- Previsão e organização na rotina, de momentos para conversar e apreciar o livro/texto após a leitura, estimulando as crianças a escolher os trechos que gostam mais; falando o que sentiram e o que pensaram; estabelecendo relações da história com suas experiências de vida; recomendando (ou não) o livro/texto para outros leitores;
- Estabelecimento na rotina diária, do melhor momento para leitura (antes do parque, depois do almoço), a partir da experiência das equipes de professores, coordenadores pedagógicos e direção da instituição educativa;
- Detalhamento da leitura: como apresentar o livro selecionado (por fora e por dentro), como ajudar a antecipar o conteúdo da história; como instigar as crianças através de uma pergunta guia; como preparar as crianças para uma boa escuta da história; preparar a situação de leitura (leitura em voz alta, leitura compartilhada, leitura teatralizada); o que conversar com as crianças depois da leitura, o que falar sobre as ilustrações, dentre outras;

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

- Diversificação do gênero, estilos textuais da literatura infantil para os diversos momentos de leitura presentes na rotina da turma;
- Seleção de livros/textos de qualidade considerando os interesses, as necessidades e os saberes das crianças, colaborando, assim, para a formação de leitores;
- Preparação, pelo professor, da leitura oral e/ou compartilhada apresentando-se as crianças como um bom modelo de leitor e de leitura;
- Previsão e organização de momentos de produção de textos, nos quais o professor é o escriba;
- Previsão e organização de momentos de cantos, músicas, escuta de história, conversas necessárias para o desenvolvimento da oralidade, desde os bebês;
- Organização de materiais que incentivem a interação das crianças como um mundo ficcional (fantoches, bonecas, livros de literatura) como incentivo à imitação, sensibilização das crianças ao brincar de ler (mesmo sem saber ler convencionalmente), recontar histórias, ao brincar de faz de conta;
- Previsão e organização de tempo para as crianças recontar as histórias que foram lidas para elas;
- Zelo pela expressão oral das narrativas infantis, desde muito cedo, privilegiando o momento diário da jornada para a roda da história;
- Estabelecimento na rotina diária, da roda da conversa.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**Algumas orientações**

“A cultura escrita, isto é, ações de leitura e de escrita, e objetos portadores de leitura, tais como livros, revistas, jornais, folhetos, histórias em quadrinhos devem estar presentes nas escolas infantis” propõem Barbosa e Oliveira (2016, p.35).” O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito, recomenda o Parecer das DCNEI (2009). Para que o professor possa desempenhar essa importante função de iniciar a formação de leitores e produtores de textos é condição que ele seja leitor e autor de textos. Nesse sentido, propomos buscar a coerência entre as experiências que devem ser proporcionadas às crianças na Educação Infantil no campo de experiências ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO, no que se refere às práticas de leitura, e a vivência dessa experiência leitora de literatura pelos professores da Educação Infantil. Esse processo é denominado de homologia de processos que consiste em experienciar através de todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas pedagógicas com as crianças. Isso significa que devemos ter com a literatura a mesma relação que propomos que nossas crianças da educação Infantil, desde os bebês,

**3.5. Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações (ET)**

No campo de experiências **ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES**, as crianças demonstram interesse e curiosidade nas situações de criação de cenários, narrativas de histórias, fazem diferentes descobertas sendo capazes de resolverem situações problemas do cotidiano. As crianças por meio da curiosidade que lhes é peculiar, da indagação, da experimentação e da formulação de noções intuitivas, vão formulando questões acerca do mundo e de si mesma.

Na busca pela ampliação do mundo físico e sociocultural das crianças, este campo de experiência envolve tanto os conhecimentos cotidianos, quanto aqueles historicamente acumulados pela humanidade. Estes conhecimentos compõem o patrimônio científico, ambiental e tecnológico, estabelecendo relações com as noções de espaço, de tempo, de

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

quantidade, de relações e de transformações de elementos.

Neste sentido, as crianças, seja do contexto do campo ou moradoras de zonas urbanas, estão imersas em um meio repleto de produtos da cultura, deste modo, a criança em sua atuação protagonista, busca compreender o funcionamento das coisas que o cercam, diferencia propriedades e características de diferentes materiais, sempre fazendo indagações do “como?” e “por que?”, buscando apropriar-se do conhecimento de maneira crítica, criativa e significativa para ela.

A seguir apresentamos a definição do campo, conforme a BNCC (2017):

**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 40-41

### **3.5.1. Direitos de Aprendizagem no Campo de Experiências Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações**

- **CONVIVER** com crianças e adultos e com eles investigar o mundo natural e social.
- **BRINCAR** com materiais, objetos e elementos da natureza e de diferentes culturas e perceber a diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos, densidades que apresentam.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

- **EXPLORAR** características do mundo natural e social, nomeando-as, agrupando-as e ordenando-as segundo critérios relativos às noções de espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
- **PARTICIPAR** de atividades de investigação de características de elementos naturais, objetos, situações, espaços, utilizando ferramentas de exploração
- – bússola, lanterna, lupa - e instrumentos de registro e comunicação, como máquina fotográfica, filmadora, gravador, projetor e computador.
- **EXPRESSAR** suas observações, explicações e representações sobre objetos, organismos vivos, fenômenos da natureza, características do ambiente.
- **CONHECER-SE** e construir sua identidade pessoal e cultural, reconhecendo seus interesses na relação com o mundo físico e social.

**3.5.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações**

Os objetivos de aprendizagem para os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas assim são descritas na BNCC:

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
CRECHE		PRÉ-ESCOLA
<b>Bebês (Zero a 1 ano e 6 meses)</b>	<b>Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)</b>	<b>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</b>
(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover)	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

etc.) na interação com o mundo físico.	naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

	da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	
--	--	--

### **3.5.3. Professor, O Que Garantir no Planejamento?**

Ao observar regularidades e permanências, ou diversidades e mudanças na natureza e na vida social, ao formular noções de espaço, de tempo e a fazer aproximações em torno da ideia de causalidade e transformação, as crianças da zona rural e da zona urbana fazem questionamentos, apresentam seus saberes e curiosidades. Os bebês por meio do desenvolvimento motor e afetivo e das suas relações cotidianas, exploram as características dos objetos e materiais como: odor, cor, sabor e temperatura. Observam e levantam suas primeiras noções sobre a transformação dos elementos.

As crianças pequenas, ampliam suas ações sobre os objetos e sua locomoção pelo espaço. Ao se comunicarem fala, levantam questionamentos sobre o que observam e ouvem dizer, emitem opiniões e confrontam opiniões. Estas crianças, sentem-se mais seguras de si, à medida que utilizam sua imaginação na busca de respostas.

Ao explorarem os elementos do mundo natural e cultural, as crianças pequenas, expressam pensamentos mais elaborados, nos conceitos de transformação e causalidade, fazendo reflexões sobre as relações de mudanças e permanências dos costumes. As crianças são capazes de observar e comparar os componentes da paisagem e as construções do lugar onde vivem, dialogando com o adulto e/ou com seus pares sobre as transformações decorrentes das ações do homem.

Diante disso, o Estado de Mato Grosso, orienta os professores da Educação Infantil em relação ao campo **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**, no sentido de promover experiências que desenvolvam as capacidades de perguntar, levantar hipóteses, explorar, experimentar, buscar informações em diversas fontes, estabelecer relações entre elas, elaborar ideias, ações que devem estar associadas ao

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

eixo interações e brincadeiras.

### **3.5.4. As Possibilidades de Experiências com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas**

Pautados nos eixos interações e brincadeiras e nos direitos de aprendizagens, as experiências propostas às crianças da Educação Infantil Mato-Grossense, precisam garantir relações com os conhecimentos que compõem o patrimônio científico, ambiental e tecnológico, assim como, os saberes tradicionais da cultura local, e o respeito e cuidado com a sustentabilidade do planeta. Assim, necessitam de oportunidades de:

- Explorar e descobrir as propriedades dos objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura) por meio de todos os sentidos (olfato, paladar, audição, visão, tato);
- Experimentar as relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico;
- Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos;
- Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles;
- Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.);
- Quantificar, contar, comparar, fazer cálculos, numerar, identificar numeração, fazer estimativas em relação à quantidade de pessoas ou objetos;
- Registrar quantidades, utilizando o traçado convencional ou não convencional, em situações significativas: pontuação de jogos, quantidades coletadas ou conquistadas;
- Comparar e classificar objetos com propriedades diversas: peso (leve/pesado), volume (cheio/vazio), espessura (grosso/fino), textura (liso/áspero/macio), cor e forma;
- Realizar atividades de culinária como receitas, envolvendo diferentes unidades de medidas: tempo de cozimento, quantidade de ingredientes, litro, quilograma, colher, xícara, entre outros;

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

- Amassar, transvazar, empilhar, encher, esvaziar, produzir sons, rolar objetos e materiais;
- Observar no meio natural e social as formas geométricas existentes, descobrindo semelhanças e diferenças entre objetos no espaço, combinando formas, estabelecendo relações espaciais e temporais, em situações que envolvam descrições orais, construções e representações;
- Explorar, orientar-se no espaço e indicar a posição de acordo com algumas relações: de vizinhança (perto, longe, próximo), de posição (abaixo, acima, entre, ao lado, à direita, à esquerda), de direção e sentido (para a frente, para trás, para direita, para esquerda, para cima, para baixo, no mesmo sentido e em sentido diferente);
- Situar-se no espaço, indicando pontos de referência;
- Deslocar-se, em brincadeiras orientadas, verbalizando posições e distâncias nos percursos;
- Propiciar à criança o contato livre com diferentes materiais, portadores de atributos diversos, como cor, forma, tamanho, textura, temperatura, odor, utilidade entre outros, que possa estimular sua percepção e raciocínio;
- Participar de experiências em que o número tenha a função de memória de quantidade;
- Estimular a procura de objetos ou pessoas escondidas em diferentes lugares;
- Explorar espaços bidimensionais e tridimensionais utilizando materiais e ferramentas diferentes e construir conhecimentos sobre o equilíbrio das formas, pesos e tamanhos dos diferentes objetos que compõem seus primeiros jogos, com autonomia e independência;
- Realizar com a criança pequenos levantamentos de informações de assuntos de próprio interesse, organizando os dados em tabela (por exemplo: brinquedos favoritos, cores prediletas, opções de lugares para fazer um passeio, opções de cardápio para um piquenique, etc.);
- Participar da elaboração de uma tabela para marcar as mudanças climáticas durante a semana;
- Representar objetos por meio de desenhos ou símbolos;
- Observar escrita numérica nos diferentes contextos em que se encontram;
- Utilizar circuitos numéricos para andar, pular, correr;

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

- Organizar espaços com brinquedos e objetos que contenha números como telefones, relógios, máquina de calcular e outros;
- Comparar quantidade com ou sem ajuda do professor;
- Identificar a passagem do tempo apoiado no calendário;
- Explorar com as crianças formas geométricas presentes nos ambientes, planificar e reconstruir embalagens;
- Incentivar a explicitação e representação da posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulários pertinentes nos jogos, brincadeiras e nas situações em que essa ação seja necessária;
- Formar pequenos grupos de objetos pelas semelhanças e ainda, reunir elementos de duas ou mais coleções;
- Utilizar de noções simples de cálculo mental como estratégias para resolver problemas;
- Propor desafios para estimular a busca de estratégias próprias;
- Identificar os modos de ser, viver e trabalhar dos grupos sociais com os quais convive;
- Conhecer o próprio corpo, nomear algumas partes do mesmo e observar seu crescimento;
- Reconhecer diferenças e semelhanças entre sua organização familiar e a das outras crianças;
- Observar outras pessoas e comparar algumas de suas características pessoais respeitando as suas diferenças;
- Interagir com adultos e crianças de idades diferenciadas em brincadeiras que permitam o contato com a natureza e diferentes espaços.

### **3.5.5. Observação e Avaliação do Planejamento**

Para desenvolver experiências significativas e contextualizadas para as crianças, torna- se fundamental que o professor assuma postura de mediador. Diante disso, ao planejar, é necessário pensar em importantes aspectos, tais como: encorajar as crianças

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

a estabelecer diferentes relações com o mundo físico e social; criar situações desafiadoras para as crianças pensarem sobre números, quantidades, formas, propriedade dos objetos, natureza e tecnologia; propor questionamentos e dúvidas que mobilizem as crianças a indagarem sobre os aspectos do mundo físico, social e natural na construção de novos conhecimentos; possibilitar às crianças levantar e interpretar suas hipóteses, considerando seus argumentos e ainda, oferecer meios para que elas ampliem suas informações e reformulem suas ideias iniciais, respeitando o patamar de sua lógica.

Lorenzato (2011, p. 09), reitera que o professor possibilite muitas e distintas situações e experiências que devem pertencer ao mundo de vivência de quem vai construir sua própria aprendizagem. Neste sentido, as crianças devem reproduzir (escrevendo, falando, desenhando etc) aquilo que aprenderam.

**Algunas orientações**

O campo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações se faz presente na arte, na música, em histórias, na forma como se organiza o pensamento, nas brincadeiras e jogos infantis, na hora de dividir porções de lanche, de locomover no espaço, de organizar o tempo, ao comparar tamanho, distância, comprimento e formas, ou seja, as crianças da Educação Infantil nas situações diárias descobrem coisas iguais e diferentes, organizam, classificam e criam conjuntos, estabelecem relações, observam os tamanhos das coisas, brincam com as formas, ocupam um espaço e assim fazem diversificadas descobertas. O educador ao propor suas ações didáticas, precisa se perguntar:

- Como facilitar o desenvolvimento do pensamento infantil?
- Quais são as primeiras explorações a serem realizadas?

Neste sentido as crianças da Educação Infantil Mato-Grossense, precisam ter asseguradas experiências que as levem a explorar e conhecer as diferentes formas e instrumentos do mundo físico e natural, assim como, apropriar-se das funções sociais desse campo, por meio dos jogos e brincadeiras, construindo formas convencionais e não convencionais de registros, cabendo ao professor fazer intervenções que envolvam a formulação de hipóteses, invenções, experimentos e pesquisas, dependendo da curiosidade e dos interesses das crianças.

#### **4. SÍNTSE DAS APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NO PERCURSO DA EDUCACAO INFANTIL**

Considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se o quadro **síntese das aprendizagens** esperadas em cada campo de

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, sendo assim, referência para planejar as ações didáticas, visto que, serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental. Todavia ressalta-se que esse quadro não se constitui como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental.

<b>O eu, o outro e o nós</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeitar e expressar sentimentos e emoções.</li> <li>- Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.</li> <li>- Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.</li> </ul>
<b>Corpo, gestos e movimentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.</li> <li>- Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.</li> <li>- Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.</li> <li>- Coordenar suas habilidades manuais.</li> </ul>
<b>Traços, sons, cores e formas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.</li> <li>- Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.</li> </ul>
<b>Escuta, fala, pensamento e imaginação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.</li> <li>- Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.</li> <li>- Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.</li> <li>- Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.</li> </ul>

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

<b>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.</li> <li>- Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.</li> <li>- Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.</li> <li>- Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.</li> <li>- Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).</li> </ul>
--	--

Fonte: BNCC (2017, p. 52-53)

## 5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Documento de Referência Curricular para a Educação Infantil em Mato Grosso segue as orientações ancoradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e no que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (2017). Tem a finalidade de superar as desigualdades e fragmentações existentes no currículo da Educação Infantil e contribuir para a formação de professores na indicação de proposições das ações pedagógicas, e na avaliação enquanto processo de acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança.

No Brasil, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado, a partir da Constituição Federal de 1988. Em 1996, com a promulgação da LDB, 9.394/96, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica sendo denominada como a primeira etapa.

Em 2006, com a alteração perpetrada na LDB, antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, passando a Educação Infantil atender a faixa etária de zero a cinco anos.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Todavia, apesar de ser reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos.

Constituída como primeira etapa da Educação Básica é o início e o fundamento do processo educacional da criança. Nesse sentido, as instituições que ofertam a Educação Infantil (creches e pré-escolas), ao acolherem as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no âmbito familiar e no contexto de sua comunidade, precisam articular em suas propostas pedagógicas a ampliação desse universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, consolidando novas aprendizagens.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil é permeado pelos eixos estruturantes - as interações e a brincadeira, experiências pelas quais as crianças constroem e se apropriam dos conhecimentos do mundo, das relações sociais, culturais e da natureza, através de ações e interações com seus pares e com os adultos.

O Documento de Referência Curricular para a Educação Infantil em Mato Grosso vem de uma perspectiva de acolhimento às especificidades do desenvolvimento infantil, de modo que o professor precise pensar em situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e das crianças pequenas, respeitando sua singularidade em seus aspectos físicos, psíquicos, afetivos, sociais, especialmente entre os diferentes grupos etários (na própria Educação Infantil), bem como, entre a primeira etapa da Educação Básica e o Ensino Fundamental, propiciando-lhes uma aprendizagem e desenvolvimento integral de forma gradativa, respeitosa e harmônica, assegurando-lhes o direito de viver a infância.

O documento de referência ao indicar uma proposição de possibilidades, deixa claro que estas precisam ser adequadas ao grupo etário atendido e a real necessidade da comunidade escolar. Nesta perspectiva, a organização do trabalho pedagógico das instituições que atendem a Educação Infantil deverá envolver, projetar e mediar o relacionamento entre os profissionais docentes e não docentes, familiares e/ou responsáveis, bem como, o planejamento das ações pedagógicas, o espaço, o tempo, as rotinas e o brincar, respeitando e articulando os direitos de aprendizagem, os campos de

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

experiências, e os objetivos de aprendizagem em todas etapas do cotidiano da Educação Infantil.

Não se tem a pretensão neste documento em prescrever “receitas”, mas pensou-se em práticas que vislumbrem o protagonismo infantil, numa perspectiva de continuidade da vida acadêmica das crianças que se inicia na etapa da Educação Infantil, nesse sentido, é fundamental pensar no que dizem Crairy e Barbosa (2012, p. 35):

A educação, se concebida como um processo de formação, deve conter algo de universal, que permeia todos os níveis de ensino, mas também precisa estabelecer diferenças e singularidades. Creche, pré-escola, anos iniciais, anos finais, ensino médio têm objetivos diferentes, mas podem, e acreditamos que devem, estar

articulados organizando a continuidade formativa. Garantir que as crianças vivam a “experiência de infância” e também que os adolescentes “afirmem sua juventude” é uma obrigação das gerações mais velha e responsáveis para que estes “novos seres no mundo” possam iniciar seu futuro sem ter tido parte de sua vida “roubada”. Antecipar muitas vezes é perder tempo e não ganhar tempo. Modificações na educação básica brasileira são, certamente necessárias; porém; é preciso lembrar que as crianças, os professores e as famílias brasileiras exigem, e merecem, respeito.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº. 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Diário Oficial [da] República Federativa

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

do Brasil, Brasília, DF. Publicado no D.O.U de 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº. 20*, de 11 de novembro de 2009. Brasília- DF. Publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CPNº 2*, de 22 de dezembro de 2017. Institui a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) Acesso em 03/01/2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. *Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996*, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.114/2005*. Altera os arts. 6º; 30; 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB/DPE/COEF. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. *Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30,32 e 87 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília:2013.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília:2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com crianças. In: BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. et al. *A infância no Ensino Fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa; OLIVEIRA Zilma Ramos de. *Curriculum e Educação Infantil*. In: *Curriculum e linguagem na educação infantil*. Ministério da Educação,

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

BARBOSA, Silvia Néli Falção; KRAMER, Sonia. *Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na educação Infantil*. In: Currículo e linguagem na educação infantil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.

- Brasília: MEC /SEB, 2016.

CAMPOS, M. M. *Por uma prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental que respeite os direitos da criança à aprendizagem*. Disponível em: <http://direitoaeducacao.files.wordpress.com/2010/02/texto-maria-malta-salto-para-o-futuro-rev1.doc>. Acesso em 19/03/2018 – 10:22

FARIA, V.; SALLES, F. *Currículo na educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta pedagógica*. 2 ed. – São Paulo: Ática, 2012.

FOCHI, P.S. *Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência*. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (orgs.). Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

FONSECA, Edi. *Interações com olhos de ler: apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil*/Edi Fonseca; Josca Ailine Baroukh, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. São Paulo: Blucher, 2012.

GLAVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Crianças e cultura escrita*. In: Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil: práticas e interações. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

HOFFMANN, Jussara. *Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: EditoraMediação, 2015.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 002/2015*. Mato Grosso, 2015.

MORO, Catarina; SOUZA, Gisele de. *Avaliação e Educação Infantil*. In: Currículo e linguagem na Educação Infantil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.

- Brasília: MEC /SEB, 2016.

OLIVEIRA. Z. de M. R. de. *O currículo na educação infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais?* 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=7153&Itemid=1](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7153&Itemid=1). Acesso: 05/08/2015 – 07:26

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Planejamento na Educação Infantil: mais que a*

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

*atividade, a criança em foco.* In: Encontros e encantamentos na educação infantil. Campinas, Papirus, 2000.

SILVA, L.A. *Matemática na escola: narrativas de professoras sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.* Dissertação (Mestrado em Educação), UFMT- Cuiabá/MT, 2016.

SOLÉ, Isabel; BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa. *Aprender e Ensinar na Educação Infantil.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.* Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil.* Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Docência na Educação Infantil: contextos e práticas.* In: Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.