



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

MESTRADO PROFISSIONAL

PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

RENATA DE LIMA ZULIANI

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOBRE GEOGRAFIA E HISTÓRIA NO 4º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS DA
PANDEMIA NA APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS HUMANAS**

SANTOS-SP

2024

RENATA DE LIMA ZULIANI

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOBRE GEOGRAFIA E HISTÓRIA NO 4º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS DA
PANDEMIA NA APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS HUMANAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientação: Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider

SANTOS-SP

2024

Z94a ZULIANI. Renata

Avaliação Diagnóstica sobre Geografia e História no 4º Ano do Ensino Fundamental: Análise sobre as Consequências da Pandemia na Aprendizagem das Ciências Humanas. / Renata Zuliani, Santos, 2024
134 f

Orientador: Alberto Luiz Schneider

Dissertação Mestrado Profissional, Universidade Metropolitana de Santos, Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2024

1. Ciências humanas. 2. professores polivalentes. 3. avaliação diagnóstica 4. lacuna na aprendizagem 5. trabalho interdisciplinar.

I. Título: Avaliação Diagnóstica sobre Geografia e História no 4º Ano do Ensino Fundamental: Análise sobre as Consequências da Pandemia na Aprendizagem das Ciências Humanas

CDD:370

A Dissertação de Mestrado intitulada “Avaliação diagnóstica sobre geografia e história no 4º ano do Ensino Fundamental: Análise sobre as consequências da pandemia na aprendizagem das ciências humanas” e produto educacional intitulado “Catálogo de Atividades Interdisciplinares na Área das Ciências Humanas para Professores Polivalentes”, elaborados por Renata de Lima Zuliani, foram apresentados e aprovados em 04/04/2024, perante a banca examinadora composta por:

Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider

Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Renata Barrocas

Avaliadora externa

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Docente e Coordenador do Curso de Mestrado da Universidade Metropolitana de Santos

Programa: Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa 2: Docência e práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o sentimento que transborda em meu coração neste momento, sou grata a Deus por colocar as pessoas certas em meu caminho e por permitir que eu chegasse até aqui.

Aos meus filhos, Ana Clara e Leonardo, que foram, sem dúvida, meus maiores apoiadores desde quando o mestrado ainda era um sonho. Agradeço por toda sabedoria e resiliência que demonstraram, apesar de tão pouca idade, sendo meus parceiros durante todo percurso, compreendendo as razões da minha ausência.

Ao André, por todo cuidado com nossos filhos para que eu pudesse me dedicar à escrita deste trabalho.

Aos meus pais, por me ensinarem a importância do estudo, sempre me apoiando e oportunizando o melhor que puderam.

À minha irmã Rosângela, que mesmo tão longe vibrou com meu ingresso ao programa e me ajudou a seguir em frente.

Às palavras carinhosas de apoio e incentivo de Francisca Margareth, Jeane e Micheli Analy. Vocês são especiais.

Às minhas amigas Laís Karina e Maria Isabel por toda parceira no mestrado e na vida.

À minha querida amiga e incentivadora, Rosalina, pela escuta atenta e sua sabedoria ao aconselhar, apoiar e ajudar durante os momentos felizes e, principalmente, nos momentos de dúvidas e dificuldades.

À professora Renata Barrocas, que iniciou como minha orientadora e soube entender e respeitar o meu tempo, muitas vezes acelerado e pouco ordenado.

Ao professor Alberto Luiz Schneider, que aceitou o desafio de ser meu orientador no meio do processo, me acolhendo e caminhando comigo até aqui e por toda sua atenção, muito obrigada!

Ao professor Gerson Tenório, por aceitar participar da banca avaliadora e por me conduzir a reflexões que agregaram positivamente minha prática profissional a este trabalho.

Aos meus professores, que durante as aulas oportunizaram a troca das lentes, com as quais via a educação. Agradeço por todo conhecimento compartilhado, contribuindo para que eu melhorasse a minha prática como profissional e valorizasse ainda mais as pequenas coisas da vida.

Aos meus companheiros de trabalho, com quem partilhei descobertas, angústias e dúvidas durante esta caminhada.

Por fim, meus sinceros agradecimentos a todos que, embora não tenham sido mencionados, contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão deste trabalho.

ZULIANI, Renata de Lima. “Avaliação diagnóstica sobre geografia e história no 4º ano do Ensino Fundamental: Análise sobre as consequências da pandemia na aprendizagem das ciências humanas”. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2023.

RESUMO

Esta dissertação é um convite à reflexão sobre a importância do ensino das disciplinas abarcadas pelas ciências humanas, nas séries iniciais do ensino fundamental, ministradas por professores polivalentes. Apresenta-se como ponto de partida o período histórico recente que abalou o sistema educacional vigente no Brasil. Foram quase 2 (dois) anos de isolamento social e aulas remotas que impactaram de diversas formas estudantes de todo o planeta, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. Analisou-se a Base Curricular de São Vicente visando identificar se estava em consonância com a Base Nacional Comum Curricular referente às disciplinas de História e Geografia, bem como se as propostas de atividades, nesse novo formato de ensino remoto, foram suficientes para potencializar as múltiplas aprendizagens descritas nesses documentos norteadores, para o desenvolvimento integral do aluno. Serão tecidas algumas considerações, com base nos relatos dos atores envolvidos com o objetivo de mensurar os desafios e dificuldades enfrentadas por crianças, famílias e professores para adentrar ao mundo tecnológico durante este período, perceber a importância da seleção e escolha dos conteúdos existentes nos currículos utilizados na escola pública em toda educação e como a formação inicial e continuada de professores polivalentes refletem em sua prática pedagógica e na forma como são trabalhados os assuntos, a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos e a contextualização de situações cotidianas e científicas. O objeto de estudo organiza-se a partir dos resultados da avaliação diagnóstica realizada com alunos que durante o processo de alfabetização estudaram remotamente. A abordagem utilizada é de cunho quantitativo e qualitativo, com natureza descritiva embasada nos resultados da avaliação diagnóstica com questões de múltipla escolha de História e Geografia, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola Municipal de São Vicente, sendo os resultados compilados com base na análise de dados quantitativos. Toda a estrutura de pesquisa está embasada nos documentos norteadores como BNCC e BCM-SV e contextualizada previamente com referencial teórico e metodológico sobre o trabalho interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de História e a Geografia, nos anos iniciais da educação básica. Como produto final foi apresentado um catálogo contendo propostas de intervenção, por meio de manual de divulgação, destinado a professores que desejem recorrer a estratégias metodológicas interdisciplinares em sala de aula ou em trabalhos de campo com seus alunos.

Palavras-chave: Ciências humanas; Professores polivalentes; Avaliação diagnóstica; Lacuna na aprendizagem; Trabalho interdisciplinar.

ABSTRACT

This dissertation is an invitation to reflect on the importance of teaching the subjects covered by the human sciences, in the initial grades of elementary school, taught by multipurpose teachers. The starting point is the recent historical period that shook the current educational system in Brazil. There were almost 2 (two) years of social isolation and remote classes that impacted students from all over the planet in different ways, as a result of the pandemic caused by COVID-19. The São Vicente Curricular Base was analyzed in order to identify whether it was in line with the National Common Curricular Base referring to the subjects of History and Geography, as well as whether the activity proposals, in this new remote teaching format, were sufficient to enhance the multiple learning described in these guiding documents, for the student's integral development. Some considerations will be made, based on the reports of the actors involved with the aim of measuring the challenges and difficulties faced by children, families and teachers in entering the technological world during this period, understanding the importance of selecting and choosing content existing in the curricula used. in public schools throughout education and how the initial and continuing training of multipurpose teachers reflects in their pedagogical practice and in the way subjects are worked on, the consideration of students' prior knowledge and the contextualization of everyday and scientific situations. The object of study is organized based on the results of the diagnostic assessment carried out with students who studied remotely during the literacy process. The approach used is quantitative and qualitative, with a descriptive nature based on the results of the diagnostic assessment with multiple choice questions from History and Geography, with students in the 4th year of Elementary School at a Municipal school in São Vicente, with the results compiled with based on quantitative data analysis. The entire research structure is based on guiding documents such as BNCC and BCM-SV and previously contextualized with theoretical and methodological references on interdisciplinary work, involving the disciplines of History and Geography, in the initial years of basic education. As a final product, a catalog containing intervention proposals was presented, through a dissemination manual, aimed at teachers who wish to use interdisciplinary methodological strategies in the classroom or in field work with their students.

Keywords: Human sciences; Multipurpose teachers; Diagnostic assessment; Learning gap; Interdisciplinary work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação Gráfica das Respostas referente à questão n.º 1 - Registro de Nascimento	66
Figura 2 – Representação Gráfica das Respostas referente à questão n.º 2 - Espaço Geográfico – Bairro	68
Figura 3 – Representação Gráfica das Respostas referente à questão n.º 3 - Conhecimento Histórico – Bairro.....	69
Figura 4 – Representação Gráfica das Respostas referente à questão n.º 4 - Instrumentos de Medida de Tempo.....	71
Figura 5 – Representação Gráfica das Respostas referente à questão n.º 5 - Cultura Africana.....	73
Figura 6 – Representação Gráfica das Respostas referente à questão n.º 6 - Contribuições Culturais	74
Figura 7 – Representação Gráfica das Respostas referente à questão n.º 7 - Nomenclaturas do País	75
Figura 8 – Representação Gráfica das Respostas referente à questão n.º 8 - Comunidades Quilombolas	76
Figura 9 – Representação Gráfica sobre a Sinalização da falta de conhecimento do que sejam Comunidades Quilombolas.....	77
Figura 10 – Representação Gráfica das Respostas referente à questão n.º 9 - Representação Cartográfica.....	80
Figura 11 – Representação Gráfica das Respostas referente à questão n.º 10 - Primeiro Engenho do Brasil.....	81
Figura 12 – Ilustração do Pescador.....	83
Figura 13 – Representação Gráfica das Respostas referente à questão n.º 11 - Tipos de Comunidade: Leitura de Imagem	83
Figura 14 – Paisagem rural	84

Figura 15 – Representação Gráfica das Respostas referente à questão n.º 12 - Tipos de Paisagem: Leitura de Imagem.....	85
Figura 16 – Representação de Caça-palavras	86
Figura 17 – Representação Gráfica das Respostas referente à questão n.º 13 - Lugares em que Encontramos Água	87
Figura 18 – Representação Gráfica das Respostas referente à questão n.º 14 - Identificação dos Espaços Públicos – Bairro.....	88
Figura 19 – Representação Gráfica das Respostas referente à questão n.º 15 - Tipos Espaços Públicos – Bairro.....	89
Figura 20 – Catálogo de Atividades Interdisciplinares.....	90
Figura 21 – Página do Manual de Divulgação	94
Figura 22 – Imagens do Engenho dos Erasmos.....	96
Figura 23 – Imagens da Sequência 1 no Manual	97
Figura 24 – Imagens da Sequência 2 no Manual	99
Figura 25 – Imagens da Ponte Pênsil.....	101
Figura 26 – Imagens de outros ângulos da Ponte Pênsil	102
Figura 27 – Visão panorâmica da Ponte Pênsil.....	103
Figura 28 – Escolha de Material	105
Figura 29 – Sequência 3 – Alfabetização Política.....	106
Figura 30 – Atividade com Nuvem de Palavras	107
Figura 31 – Sequência 4: Nosso Bairro.....	110

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Temas interdisciplinares de Geografia e História – 2º ano Ensino Fundamental – BNCC	45
QUADRO 2: Temas interdisciplinares de Geografia e História – 2º ano Ensino Fundamental – BCM-SV	46
QUADRO 3: Temas interdisciplinares de Geografia e História – 3º ano Ensino Fundamental – BNCC	47
QUADRO 4: Temas interdisciplinares de Geografia e História – 3º ano Ensino Fundamental – BCM-SV	48

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BCMSV – Base Curricular Municipal de São Vicente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

CE – Conexões e Escala

CR – Comunidade e seus Registros

FREC – Formas de Registrar as Experiências na Comunidade

INCRA – Nacional de Colonização e Reforma Agrária

SEDUC – Secretaria da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MT – Mundo do Trabalho

OMS – Organização Mundial de Saúde

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SLM – Sujeito e seu Lugar no Mundo

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TSC – Trabalho e a Sustentabilidade na Comunidade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CRONOLOGIA HISTÓRICA E GEOGRÁFICA DE VIDA	18
2 INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	25
2.1 Diálogos interdisciplinares - uma reflexão sobre ensino e aprendizagem nas séries iniciais.....	28
2.2 Contextualização do ensino - uma prática importante para aprendizagem .	30
2.3 Breve Percurso Histórico e a Relevância do Ensino da Disciplina de História para a Educação.....	31
2.4 A História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	33
2.5 O Ensino de Geografia e sua Importância para o Desenvolvimento Integral do aluno	35
2.5.1 Alfabetização Geográfica: reflexão sobre um ensino possível e contextualizado	37
3 CURRÍCULO – UMA ABORDAGEM NEUTRA OU REPLETA DE INTENCIONALIDADES EM SUA SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO?.....	40
3.1 O que preconiza a BNCC e a BCM-SV sobre o Estudo das Ciências Humanas	43
3.2 Algumas Críticas à Base Nacional Curricular Comum	49
3.3 Desafios do Ensino Remoto.....	51
3.4 O Currículo em Tempos de Isolamento Social	54
3.4.1 Atividades desenvolvidas.....	55
3.5 A Retomada de um Novo “Normal” e as Políticas Públicas Implementadas para Suprir a Defasagem do Ensino Remoto.....	58
3.6 Formação Inicial e Continuada de Professores Polivalentes na área das Ciências Humanas	59

4 METODOLOGIA E ANÁLISE DA PESQUISA.....	62
4.1 Área de Realização.....	62
4.2 Metodologia	62
4.3 Sujeitos Participantes	64
4.4 Procedimento e Instrumento para Coleta de Dados	64
4.5 Resultados e Discussão da Pesquisa	65
4.6 Descrição do Instrumento de Medida (Avaliação Diagnóstica)	66
5 PRODUTO EDUCACIONAL: CATÁLOGO DE ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS PARA PROFESSORES POLIVALENTES.....	90
5.1 Apresentação do Produto Educacional.....	91
5.2 Escolha do Conteúdo para o Catálogo de Atividades	91
5.3 Justificativa.....	91
5.4 Objetivos.....	91
5.4.1 Objetivo Geral.....	91
5.4.2 Objetivos Específicos	92
5.5 Público-Alvo	94
5.6 Metodologia	95
5.7 Conteúdos e Sequência de Aulas.....	95
5.7.1 Sequência 1: Trabalho de Campo – Visita ao Engenho dos Erasmos.....	95
5.7.2 Sequência 2: Ponte Pênsil – Primeira ponte do gênero construída no Brasil	99
5.7.3 Sequência 3: Alfabetização Política.....	106
5.7.4 Sequência 4: Nosso Bairro.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE – ROTEIRO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	119

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL.....	124
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	125
ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	126
ANEXO D – BCM-SV - Área de Conhecimento: Ciências Humanas – História.....	127
ANEXO E – BCM-SV - Área de Conhecimento: Ciências Humanas – Geografia	128
ANEXO F – <i>Print</i> da página do <i>blog</i> de atividades da SEDUC-SV	129
ANEXO G – Carta aos pais: Comunicado sobre o novo formato de aulas remotas	130
ANEXO H – Quadro Curricular: 2018 - Ensino Fundamental - anos iniciais	131
ANEXO I – Quadro Curricular: 3º Período do Curso de Pedagogia	132

INTRODUÇÃO

Dentre as diversas áreas do conhecimento abarcadas pela classificação das ciências humanas, as disciplinas de História e Geografia perpassam toda a grade curricular, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio, desempenhando o papel de formação crítica da realidade presente, tendo como perspectiva as diversas formas de adaptação humana em diferentes momentos, bem como as inúmeras respostas que homens e mulheres formularam, ao longo da história, às questões que se impuseram aos inúmeros e distintos planos de desenvolvimento que as populações teceram. As duas disciplinas, que atuam de forma complementar, são capazes de fornecer as ferramentas necessárias à habilidade de conectar os sujeitos aos acontecimentos do passado e do presente em sua multiplicidade cultural, possibilitando que construam e reconstruam o seu estar no mundo, de forma dialógica e crítica.

A construção ativa da cidadania baseada na edificação de indivíduos dotados de capacidade de interpretação crítica da realidade foi incentivada através da implementação de diversas políticas públicas que tinham por objetivo ampliar o acesso à educação, tendo a erradicação do analfabetismo como grande desafio. Nesse contexto, cria-se o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24/07/2007 (Brasil, 2007), que definiu a responsabilidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exames periódicos específicos. Diante deste movimento, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no período entre 2013 a 2016 com foco nas séries iniciais – 1º ao 3º ano, e, a partir de 2017, a educação infantil (pré-escola) também foi incluída. A partir desse cenário, foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definindo que a ação pedagógica deve ser focada na alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de sustentar “amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita” (Brasil, 2017, p. 57).

O foco no desenvolvimento da cidadania pela educação, no entanto, não se refletiu em maior ênfase em políticas públicas voltadas às disciplinas de História e Geografia durante toda a formação inicial e continuada dos pedagogos que trabalham

com este nível de aprendizagem. Como o momento histórico recente, causado pelo coronavírus, impactou o desenvolvimento dessas disciplinas?

Considerando a importância das conjunturas históricas e dos fatos que marcam períodos definidos da cronologia do homem ocidental, este estudo tem como ponto de partida um acontecimento recente, mas que, certamente, marcará a história humana do século XXI, a pandemia de COVID-19 (lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020) e a lacuna deixada pela imposição de uma nova ordem de interação que impactou a educação global e, conseqüentemente, os processos de ensino/aprendizagem em todas as áreas, caso das ciências humanas.

O objetivo deste estudo é investigar os descritores e os saberes de História e Geografia dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I citados na Base Curricular Municipal de São Vicente – BCM-SV (2018), comparando-os com as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e se as atividades ofertadas pela Secretaria de Educação do Município de São Vicente - Seduc para os estudantes que, em 2020, cursavam o 2º ano do ensino fundamental I e que no ano seguinte (2021) continuaram por um longo período no ensino remoto, promoveram o desenvolvimento necessário das habilidades previstas nestes documentos norteadores. Será realizada uma breve análise dos desafios encontrados por educadores, alunos e suas famílias na adaptação deste novo formato de ensino. O material estudado serviu como base para a elaboração de uma avaliação diagnóstica aplicada a estes alunos que, em 2022, cursavam o 4º ano do mesmo nível de ensino.

O texto apresentado está organizado em cinco capítulos. O primeiro, refere-se ao relato histórico e geográfico pessoal e profissional de minha trajetória de vida, das marcas deixadas pela pandemia da COVID-19, até a troca das lentes que as disciplinas cursadas, ao longo do programa de mestrado, permitiram o descortinamento de minha visão sobre assuntos relacionados a uma suposta neutralidade da escolha do currículo, perpetuação das relações de opressor e oprimido (Freire, 1974), do papel da educação de uma forma geral e de seu poder de mudar o rumo da vida das pessoas.

O segundo capítulo se dedica a fundamentação teórica embasado na legislação brasileira e em autores que dialoguem sobre a educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na interdisciplinaridade e contextualização das atividades que são propostas por professores polivalentes.

Para contribuir e fundamentar este capítulo, trarei à luz autores como Foucault (1987) e sua reflexão sobre disciplina e poder; Freire (1983) e o paradigma da educação bancária; Japiassu (1992) e Fazenda (1991, 1994, 2002, 2008) com o estudo sobre a interdisciplinaridade; o pensamento complexo de Morin (1997); Antunes (2001) e sua contribuição em situações de aprendizagem, Bittencourt (2004) e seu aporte sobre a perpetuação das identidades por meio do livro didático; Berutti e Marques (2005) e Fonseca (2009) com a compreensão da importância do estudo de história, assim como os PCN's (1997) de História e Geografia; o compromisso com a formação cidadã por Gil e Almeida (2012); a finalidade do estudo de Geografia por Castrogiovanni (2010); alfabetização geográfica por Callai (2005); acompanhamento das mudanças de um mundo cada vez mais interconectado e interdisciplinarizado por Thiesen (2008); a alfabetização científica apresentada por Moraes (2006); a crise nas disciplinas por Paviani (2008) entre outros que discutam a importância sobre interdisciplinaridade e a contextualização para um ensino de qualidade, assim como os diálogos possíveis entre as disciplinas de História e Geografia que sejam significativos para os alunos.

O terceiro capítulo versa sobre a importância da seleção e organização dos conteúdos curriculares. Nesta etapa, farei uma reflexão sobre como estes conteúdos foram trabalhados durante o período de isolamento social e como as atividades foram ofertadas aos alunos do 2º ano, evidenciando os conteúdos específicos das disciplinas abarcadas pela área das ciências humanas que essa fase necessita, compreendendo desse modo, o conhecimento e o contexto da BNCC (Brasil, 2018) e da BCM (São Vicente, 2018) das disciplinas de História e Geografia, assim como a reflexão sobre o currículo e o processo de racionalização de resultados educacionais trazidos por Silva (2005); determinação de conteúdos por meio do currículo (Sacristán, 2013); Base Nacional Comum Curricular (2017, 2018); Aprendizagem significativa (Moreira, 2006), além de outros autores que contribuam com a discussão e reflexão para o enriquecimento deste tema.

O quarto capítulo, enfoca a metodologia de pesquisa, juntamente com a análise dos dados e os resultados obtidos por meio de avaliação diagnóstica, tomando como pressuposto os conteúdos trabalhados durante os anos de 2020 e 2021 de forma remota.

O resultado dessa pesquisa possibilitou a elaboração de um produto educacional – Catálogo de Atividades Interdisciplinares na Área das Ciências

Humanas para Professores Polivalentes – que será apresentado no quinto capítulo desta dissertação, fruto de análise de dados levantados, após aplicação e correção de avaliação diagnóstica com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental que tiveram sua rotina de estudos alterada devido ao isolamento social causado pela pandemia da COVID-19. O catálogo será disponibilizado por meio de manual de divulgação, com 4 (quatro) atividades interdisciplinares, em formato de sequência didática, com o objetivo de trabalhar as áreas do conhecimento de história e geografia, o qual será disponibilizado junto à Secretaria de Educação para uso dos professores polivalentes em sala de aula. As atividades foram pensadas, também, em promover um primeiro contato de forma prazerosa com os conteúdos destas outras áreas do conhecimento que serão explorados e consolidados durante o trajeto do educando por toda educação básica.

1 CRONOLOGIA HISTÓRICA E GEOGRÁFICA DE VIDA

Explicar a motivação e o interesse em ingressar em um programa de mestrado profissional, inserido na temática “Práticas Docentes no Ensino Fundamental”, requer uma breve apresentação genealógica, capaz de melhor definir o lugar social de onde falo e enxergo.

Minha mãe é uma baiana “parda” (segundo definição oficial do registro de nascimento), nascida em Santo Estevão, que migrou para o Estado de São Paulo, em meados da década de 1970. Durante aquele período de grande crescimento econômico, dedicou-se a buscar melhores condições de vida do que as disponíveis em sua terra natal. Tendo estudado apenas até o terceiro ano do Ensino Fundamental, a possibilidade de melhora de vida foi apresentada através de empregos domésticos, com pouca remuneração e raro reconhecimento.

Nasci com pele clara e olhos verdes, fenótipo que resultou da união de minha mãe com um filho de português. Dessa forma, em nada me assemelho com o pai que me criou, um pernambucano preto de olhos azuis que, órfão aos onze anos, migrara para diversos lugares do país até se estabelecer em São Paulo, no final da década de 1960. Assim como minha mãe, ele também estudou pouco, tendo frequentado a escola até o quinto ano do Ensino Fundamental.

Os lugares onde morei com minha família, ao longo da infância e adolescência, eram compostos de lares de famílias parecidas com a minha: pais nordestinos com pouco ou nenhum estudo.

Ao longo dos anos 1980, com a crise financeira e a hiperinflação, minha família, aos poucos, foi perdendo seu poder aquisitivo, o que resultou na mudança de residência de bairros populares, porém com infraestrutura e segurança, para as regiões mais pobres e vulneráveis da cidade de Santos/SP. Apesar disso, minha mãe desdobrava-se para conseguir vagas em escolas de outros bairros. Assim, a escola foi ficando cada vez mais distante, geograficamente, de minha casa.

Minha mãe tinha como objetivo oferecer a melhor educação disponível dentro da rede pública de ensino do meu município. Ainda hoje, observo esse movimento entre os pais que matriculam seus filhos em escolas públicas, embora, constitucionalmente, a igualdade de acesso à educação seja garantida, segundo a Constituição Federal de 1988.

Destarte as inequidades econômicas, que aprofundam as diferenças entre as escolas públicas e particulares, a busca de minha mãe pelas “melhores” escolas dentro da rede pública de ensino, com financiamento, administração e coordenação realizados pelo mesmo órgão executivo, aponta para a percepção da desigualdade existente entre os diferentes espaços escolares. Se a escola enquanto instituição pode ser concebida de forma única e homogênea, o mesmo não ocorre quando concebida enquanto espaço socialmente criado.

A palavra “escola” deriva do grego *scholé*, que significa “ócio” – o mesmo que “lazer ou tempo livre”. O termo advém do conceito de escola na Grécia Antiga, que significava “reunião”, um momento em que os cidadãos gregos dedicavam seu tempo a discussões filosóficas e sobre comportamentos sociais.

Dessa forma, a ideia de escola está etimologicamente ligada à ideia de exercício da cidadania. Se meus pais, com suas histórias de vida marcadas pela exclusão (barreiras ao pleno exercício da cidadania) e pela esperança de conquistar um pouco mais do que o necessário à subsistência (desejo de acessar a condição plena de cidadão), não dispuseram, desde a infância, do “tempo ocioso” necessário à escola, pude viver outra realidade, ainda que aquém do que eu mesma pretendia.

Comecei a trabalhar aos 14 anos, em lojinhas no centro da cidade, e levei todo o restante de minha vida escolar alternando entre escola e trabalho. O acesso a bens de produção cultural e intelectual era escasso e, embora ir à escola sempre tenha sido imposto como obrigatoriedade a mim e a minhas irmãs, os estímulos à reflexão crítica e à busca por conhecimento não eram uma realidade no meu núcleo familiar em meio social.

Sempre estudei em escolas públicas, onde muitas vezes a ausência de professores, bem como a saída antecipada ou aula vaga, era comemorada por falta de maturidade e consciência dos prejuízos causados à minha formação. A escola era o único local que me possibilitava e estimulava o acesso à produção científica e literária, mas sem grandes incentivos ao pensamento crítico e analítico. Isso ocorria devido a diversas atividades descontextualizadas, sem qualquer tipo de discussão ou reflexão, como cópias de livros e de textos, ou seja, retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendravam (Patto, 1997).

Cursei Administração em uma universidade particular de Santos. A diversidade daquele ambiente de ensino, que mesclava pessoas com um elevado poder aquisitivo e pessoas que faziam um imenso esforço para custear suas mensalidades, chamou

minha atenção, talvez pela primeira vez, para a discrepância dos tipos de educação acessados pelos universitários egressos de escolas particulares e de escolas públicas.

A consciência da desigualdade econômica e cultural me obrigou a despender um grande esforço para conseguir acompanhar as aulas. Um empenho extra cuja origem remetia às lacunas dos processos de ensino/aprendizagem, que vivenciei enquanto educanda durante a educação básica, às ausências que perpassaram gerações em minha família e que marcaram o tipo de Ensino Fundamental e Médio a que pessoas de baixa renda têm acesso.

Aos 26 anos, mudei-me pela primeira vez de Santos-SP para Salvador-BA e, sem muita identificação com minha área de formação, ingressei no curso de Pedagogia em uma universidade particular, tendo a oportunidade de conhecer a riqueza e diversidade cultural baiana: sotaque, vocabulário, músicas/canções e a pronúncia fonética de algumas letras do alfabeto, elementos desconhecidos por aqueles que nasceram e cresceram na região sudeste. Aquela experiência acadêmica me permitiu ter certeza de que percorria o caminho correto rumo à minha realização profissional como professora.

Após dois anos, retornei ao Estado de São Paulo, concluindo o curso de Pedagogia e sendo aprovada em concurso público nos municípios de São Vicente, Praia Grande e Santos. Assim, desde 2011, atuo com crianças entre 0 e 8 anos, nas prefeituras municipais de Santos e São Vicente.

Em minha vivência como professora, percebo que diversas famílias continuam, assim como minha mãe fazia em nossa época escolar, buscando comprovantes de endereço de pessoas conhecidas para poderem matricular seus filhos em escolas situadas em bairros mais estruturados, que julgam ter uma qualidade superior de ensino em relação às aquelas situadas em seus bairros de origem.

Esse movimento evidencia que as diferenças sociais perpassam o ambiente escolar e manifestam-se através de incontáveis signos que são interpretados a partir de julgamentos oriundos de visões qualitativas em termos de melhor/pior, superior/inferior. Se as escolas particulares, cujos recursos empregados em infraestrutura física e profissional, ocupam os patamares mais altos nessa classificação, numa correlação direta entre valor da mensalidade e valor do produto educação, as escolas públicas, com poucas exceções, ocupam a base, numa correlação direta com o seu local de funcionamento, ou seja, quanto mais periférico o

bairro de localização da unidade escolar, menos reconhecimento social é conferido às práticas pedagógicas de ensino nela realizadas.

A escola, no Brasil atual, exerce um papel diferente daquele desempenhado na Grécia Antiga. Frente ao reconhecimento do lugar socialmente vulnerável de muitas crianças e adolescentes brasileiros, delegou-se a essa instituição o papel de assistência e proteção social, sendo muitas vezes o único local onde a criança tem acesso a uma alimentação saudável e balanceada.

Atuando durante anos como professora em escolas periféricas, sempre busquei proporcionar aos meus alunos experiências lúdico-recreativas, tendo como base atividades escolares interdisciplinares que transitem entre a realidade do estudante e a teoria exigida nos currículos (BNCC, 2018). Logo, busco despertar com tais atividades a consciência social e o interesse no acesso a bens de cultura. Essas tentativas, costumeiramente, têm alcances distintos e, não raro, frustrantes. Os limites impostos à atuação dos educadores, na rede pública de ensino, em decorrência da carência de materiais adequados, do excesso de alunos por turma, da baixa remuneração, impõem rotinas dobradas de trabalho exaustivo. Essas limitações tornam-se ainda maiores quando a unidade escolar está situada em localidade periférica com problemas de infraestrutura básica como: alagamentos em período de chuva ou cheia da maré, falta de água, violência policial e tráfico de drogas temas estes pertinentemente introduzidos e abordados durante as aulas (Freire, 1997).

Nesse contexto, por haver estudado em escola pública e retornado a ela como professora e observado, ainda, o fomento da “Educação Bancária” nos corredores escolares (tema que será melhor explicado no próximo capítulo), não hesitei em matricular meus filhos em escolas da rede privada. Foi a partir dessa nova perspectiva que passei a ter uma base mais sólida de comparação entre escolas públicas e particulares.

Sob essa perspectiva, em 2020, com a pandemia causada pela COVID-19 e a necessidade de medidas de ordem sanitária e isolamento social (LEI n.º 13.979/20), as diferenças tornaram-se cada vez mais presentes. De um lado, tive a oportunidade de acompanhar meus filhos sendo atendidos na rede particular com propostas pedagógicas fundamentadas em metodologias ativas que os envolviam e, por outro, eu e meus alunos da rede pública seguíamos com pouca ou nenhuma assistência para adentrarmos no mundo tecnológico.

A inquietação em compreender a discrepância entre o ensino público e privado, o desejo de aprimorar minha prática pedagógica e ajudar meus alunos e outros professores impulsionaram o meu ingresso no programa de mestrado.

Diversos desafios foram superados desde a entrevista de admissão ao programa até o momento de qualificação e defesa desta dissertação – trabalho em jornada dupla, falta de apoio ou dispensa das prefeituras em que atuo, ausência em momentos familiares, cansaço físico e mental – que foram compensados pela realização em fazer parte deste universo acadêmico.

Com professores experientes, sensíveis aos temas abordados e aulas extremamente reflexivas, fomos ampliando nossa leitura sobre as teorias da educação e nossa prática pedagógica, bem como enxergamos a inexistência de neutralidade na elaboração, construção e execução dos currículos e das políticas educacionais existentes, etc.

Com a disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica, tive a oportunidade de atualizar-me quanto às normas para a escrita acadêmica, entender a importância sobre delimitar o tema de pesquisa, acesso a textos e autores importantes que corroborariam o enriquecimento de meu trabalho. As professoras Elisete Natário e Irene Coelho formavam uma excelente dupla, deixando a aula instigante e aprazível.

Em Políticas Públicas Implementadas no Ensino Fundamental, as lentes foram trocadas, ampliando meu olhar e levando-me a reflexões e a criticidade quanto à importância do conhecimento de nossos direitos e de como as políticas públicas podem ser usadas para propagar a estagnação ou alavancar a qualidade do ensino. Os professores Michel da Costa, Mariângela Camba e Elisabeth Tavares conduziram a disciplina com humildade, respeito e demonstração de total domínio sobre o assunto e nossa realidade.

Em Leitura e Produção de Textos, tivemos o privilégio de unir a teoria à prática ao produzir textos que poderiam colaborar para os nossos projetos, a professora Irene Coelho atendeu individualmente cada mestrando e contribuiu positivamente para o enriquecimento e refinamento de nossa escrita.

As aulas de Interdisciplinaridade apresentaram autores que estudam/tratam o assunto há décadas. Essa disciplina em especial validou tanto minha prática docente, quanto meu objeto de pesquisa, uma vez que a interdisciplinaridade é o tema central de minha dissertação. Tive a oportunidade de participar como aluna regular, tendo os professores Alberto Schneider e Renata Barrocas como regentes.

Também enquanto aluna ouvinte, pude receber a explanação do assunto, sob óticas diferentes, dos professores Simone Rezende, Maria Candelária e Alberto Schneider, que enriqueceram ainda mais o conhecimento obtido anteriormente.

A disciplina de Escola, Ensino Fundamental e Práticas Docentes versou sobre as funções sociais da escola, a intencionalidade na elaboração do currículo e as teorias abordadas sobre o tema, abrindo discussões sobre a função do professor reflexivo e os desafios na educação durante o período de isolamento social. Foi um semestre de muita leitura e estudo, que culminou em mudanças relevantes para nosso cotidiano e objeto de pesquisa. Os professores Gerson Tenório e Maria Candelária, com toda sua bagagem acadêmica e cultural, conduziram com maestria esse momento.

A disciplina de Leitura de Imagem apresentou uma potente ferramenta para auxiliar o trabalho docente: um novo olhar para as imagens apresentadas nos livros didáticos e como é possível explorá-las melhor. Foram aulas de muitas descobertas, em que cada professor abordou, sob a ótica da semiótica, história, geografia e patrimônio, o mesmo tema. Os professores Gerson, Alberto, Candelária e Simone, enriqueceram e engrandeceram nosso repertório teórico e prático.

A sensibilidade com a qual a professora Abigail Malvasi conduziu a disciplina de Educação Inclusiva no Ensino Fundamental colaborou com minha prática, trazendo-me entendimento sobre como é possível realizar um trabalho verdadeiramente inclusivo que vise a potencialidades e não à doença do aluno.

Essas aulas frequentadas por mim – tanto como aluna regular, quanto ouvinte – foram essenciais neste processo de aprendizagem acadêmico que consolidou o conhecimento necessário para a escrita desta dissertação e elaboração de um produto – Catálogo de Atividades Interdisciplinares na Área das Ciências Humanas para Professores Polivalentes – que visa ofertar apoio material e pedagógico, teórico e prático para os professores polivalentes ministrarem suas aulas de maneira interdisciplinar, proporcionando aos alunos um conhecimento significativo, que vá além da fixação de fatos e datas, desenvolvendo um pensamento crítico e reflexivo, abarcando a área das ciências humanas, com o objetivo de uma formação sólida e uma efetiva transformação social.

A escolha por esta área de atuação ocorreu devido à conscientização da relevância do ensino das disciplinas de História e Geografia, que perpassam toda a grade curricular da educação básica, apesar de serem ciências pouco trabalhadas por professores polivalentes na rede pública de ensino, em razão da deficiência na formação inicial e continuada nos cursos de Pedagogia dos futuros professores que irão atuar no Ensino Fundamental I.

2 INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antes de adentrarmos sobre a temática central a que se propõe este capítulo, temos que compreender que a interdisciplinaridade não existiria sem a disciplinaridade, sendo que esta nos remete a ideia de ordem, boa conduta ou matéria ensinada nas escolas. Para o filósofo, professor, psicólogo e escritor francês Michael Foucault, a disciplina aplicada nas escolas está relacionada, tradicionalmente, ao poder, saber e punição, pois “[...] poder produz saber [...] poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não supunha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Foucault, 1987, p.30).

Nesse contexto, observamos diariamente na rotina escolar o toque estridente do sinal demarcando o tempo entre a entrada e saída dos alunos, troca de aulas e recreio, o posicionamento em filas para caminhar, assim como a disposição na qual encontram-se as carteiras na sala de aula em relação à mesa do professor, os modelos de currículos empregados, a organização e quantidade das matérias e conteúdos depositados, muitas vezes de forma fragmentada, e os modelos tradicionais de avaliação, sendo esses alguns dos dispositivos de poder disciplinar, que desarticula e poda os comportamentos dos alunos, tornando-os ao longo dos anos escolares sujeitos dóceis e funcionais, capazes de produzir com eficiência, sem questionar ordens, leis e injustiças.

Nos dias atuais, principalmente na rede pública de ensino, deparamo-nos com professores que insistem em perpetuar o paradigma da “educação bancária”, modelo de prática pedagógica tradicional, em que o professor é o detentor do saber e deposita seu conhecimento na mente vazia de seus alunos. Assim são reproduzidas práticas, e realizados depósitos e repasses de conhecimento. Essa seria então a “concepção bancária da educação” (Freire, 1983, p.66), e, nesse caso, não há conhecimento prévio, os educandos decoram e repetem mecanicamente algo pronto e acabado, de forma vertical, do professor para o aluno, e antidialógica – com exercícios como cópia de textos ou questionários com respostas que não necessitam de reflexão. Dessa forma, reforça-se um paradigma que educa para a passividade e se opõe à educação para a autonomia, propagando o mesmo ciclo de ensino que recebi enquanto aluna.

Acredito que seja possível romper com esse tipo de ensino fragmentado e desconexo, por meio de um trabalho pautado na interdisciplinaridade,

contextualização, respeitando os conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo.

Retomando a temática deste capítulo e considerando o senso comum, nota-se que a palavra “interdisciplinar” remete ao ensino de disciplinas escolares como português, matemática, história, geografia, ciências dentre outras. Disciplinas que dentro do espaço escolar são geralmente trabalhadas separadamente, cada uma trazendo à luz informações de sua ciência específica. De acordo com Fazenda (2008, p.161):

A palavra interdisciplinaridade evoca a "disciplina" como um sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo. Interdisciplinar é toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados. (Fazenda *apud* Suero, 1986, p.18,19).

Compreende-se que um aspecto da interdisciplinaridade é a interrelação no diálogo entre as disciplinas, que trabalham de maneira conjunta, sem a supervalorização de uma ou outra. Assim, é possível inferir que a relação existente entre elas é a de contribuir no desenvolvimento de ambas com o objetivo de uma aprendizagem que perpasse a escola, as notas em avaliações e siga ampliando sua visão de mundo.

O trabalho interdisciplinar desenvolvido na escola por professores polivalentes deve ter como mola propulsora a pesquisa dos conteúdos curriculares, independente da disciplina, a reflexão e o planejamento das atividades sobre determinado tema com a contribuição de cada uma delas. É importante haver o apoio da equipe gestora no desenvolvimento deste trabalho, assim como a parceria entre professores, alunos, pais, para pensar na realidade por eles vivida, valorizando e levando sempre em consideração as vivências dos alunos fora da escola. Assim, as crianças se sentirão protagonistas no processo de ensino e aprendizagem que, por sua vez, acontecerá de maneira prazerosa e com sentido para as mesmas.

Para Fazenda (2008 p.162), não existe uma definição única para esta temática, pois “a interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender”, ou seja, é pensar fora da caixinha e, conseqüentemente, modificar nossa prática, isto é, um desafio ao fazer automático, sem reflexão, que acaba, por vezes, acontecendo devido a diversos

obstáculos como, por exemplo: a correria de vários e exaustivos turnos de trabalho, salas de aula superlotadas, falta de estrutura ou material, pouco ou nenhum apoio por parte da comunidade escolar, inclusões sem mediação adequada, situações essas que são enfrentadas diariamente pelo docente.

O trabalho interdisciplinar desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ter como finalidade a promoção de uma educação que desenvolva o senso crítico e reflexivo no educando, para que este se torne um cidadão consciente de seus direitos e deveres, assegurando o que prega a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) em seu artigo 205: garantia do direito a uma educação que prepare a pessoa para o seu pleno desenvolvimento, a fim de exercer a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Tal premissa também é encontrada no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases – (LDB, 1996), quando pontua ser a finalidade da educação básica desenvolver o educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, espera-se que, ao final da Educação Básica, o educando possa utilizar seus conhecimentos para compreender os acontecimentos históricos, as relações de poder, as transformações ocorridas nas sociedades através dos diferentes tempos e espaços. Para Milton Almeida dos Santos, escritor, cientista, jornalista, advogado, professor universitário brasileiro, considerado um dos mais renomados intelectuais do Brasil no século XX:

[...] A Sociedade evolui no tempo e no espaço. O espaço é o resultado dessa associação que se desfaz e se renova continuamente, entre uma sociedade em movimento permanente e uma paisagem em evolução permanente. [...] somente a partir da unidade do espaço e do tempo, das formas e do seu conteúdo, é que se podem interpretar as diversas modalidades de organização espacial (Santos, 1979, p. 42-43).

Destarte, as disciplinas História e Geografia, que contemplam a área das ciências humanas, podem e devem ser trabalhadas interdisciplinarmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de desenvolver no educando uma atitude frente às questões do conhecimento (Fazenda, 2002), ao permitir assim, observar e questionar o que é apresentado como verdade nos livros didáticos, percebendo o que há nas entrelinhas e realizando o exercício de refletir sobre o assunto tratado sob diversos aspectos e olhares que serão abarcados pelas demais áreas de conhecimento.

2.1 Diálogos Interdisciplinares – uma reflexão sobre Ensino e Aprendizagem nas séries Iniciais.

Trabalhar Interdisciplinarmente será uma utopia ou algo possível? Ao final da década de 1960, chega ao Brasil o que Fazenda (1994) relata como um eco de discussões sobre interdisciplinaridade, apresentando sérias deturpações sobre o assunto, próprias de quem se arrisca ao novo, ao modismo, com uma visão rasa e sem reflexão sobre o tema. Ainda segundo a mesma autora, a interdisciplinaridade nasceu com objetivo de contestar todo o conhecimento que favorecesse o capitalismo epistemológico de certas ciências, opondo-se à alienação da academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que estimulasse o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção, a uma patologia do saber (p. 19).

Fazenda (1994, p.10) critica esse aspecto ao afirmar que:

Em nome da interdisciplinaridade, todo o projeto de uma educação para a cidadania foi alterado, os direitos do aluno/cidadão foram cassados, através da cassação aos ideais educacionais mais nobremente construídos. Em nome de uma integração, esvaziaram-se os cérebros das universidades, as bibliotecas, as pesquisas, enfim toda a educação. Foi tempo de silêncio, iniciado no final dos anos 50 que percorreu toda a década de 1960 e a de 1970. Somente a partir de 1980 as vozes dos educadores voltaram a ser pronunciadas. A interdisciplinaridade encontrou na ideologia manipuladora do Estado seu promotor maior. Entorpecido pelo perfume desse modismo estrangeiro, o educador se omitiu e nessa omissão perdeu aspectos de sua identidade pessoal.

Para esta discussão, corrobora o pensamento complexo de Edgar Morin, considerado um dos maiores pensadores do século XX:

O pensamento complexo tenta religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado disjuntou e parcelarizou. Ele religa não apenas domínios separados do conhecimento, como também - dialogicamente – conceitos antagônicos como ordem e desordem, certeza e incerteza, a lógica e a transgressão da lógica. É um pensamento da solidariedade entre tudo o que constitui a nossa realidade; que tenta dar conta do que significa originariamente complexus: "o que tece em conjunto", e responde ao apelo do verbo latino complexere: "abraçar". O pensamento complexo é um pensamento que pratica o abraço (Morin, 1997, p.11).

O trabalho interdisciplinar não pode ser considerado mais um produto vendido pelas escolas ou apenas um projeto trabalhado em um bimestre para apresentação e nota dos alunos. A interdisciplinaridade requer atitude, reflexão, compreensão dos

aspectos ocultos que nos é apresentado, muitas vezes, de forma fragmentada para que não seja possível enxergar sua verdadeira intenção.

Não é um trabalho fácil de ser desenvolvido, uma vez que a maioria dos docentes atuantes da rede pública vieram de um ensino tradicional, e trabalhar interdisciplinarmente, em salas numerosas, com diversos tipos de inclusão, com pouco ou nenhum recurso além do giz e lousa é desafiador, é algo não raro frustrante, dando a sensação de ser um trabalho impossível de ser colocado em prática. Para romper este ciclo de educação fragmentada, desestimulante e pouco reflexiva, o professor necessita assumir uma cultura pesquisante por meio do princípio da interdisciplinaridade, como acredita Japiassu:

Creio que o primeiro dever do educador consiste em aguardar um interesse fundamental pela pesquisa e em despertar no educando o espírito de busca, a sede da descoberta, da imaginação criadora e da insatisfação fecunda, no domínio do saber. Porque ele é um “agente provocador” e desequilibrador de estruturas mentais rígidas. O essencial é que o educando permaneça sempre em estado de apetite (1992, p.87).

Para contribuir com o tema, Fazenda (1991) afirma que “o desejo de criar, de inovar, de ir além [...]” que permeia todas as práticas interdisciplinares surge como superação de barreiras e dificuldades institucionais e pessoais, para construir outras histórias, outras memórias, uma nova prática, dialética e interdisciplinar de formar professores-pesquisadores. Essa prática, se for colocada de forma contextualizada, será muito mais significativa e transformadora, pois, de acordo com Morin (2000), [...] entende não ser a quantidade de informação nem tão pouco sua sofisticação que produzem a aprendizagem e o conhecimento almejados, mas a capacidade de se colocar o saber em contextos legítimos, que permitam a percepção do conjunto analisado.” (Morin *apud* Campos; Martins; Oliveira; Parasmó, 2018, p. 99).

Dessa forma, constata-se que o ensino interdisciplinar é uma prática integradora, capaz de proporcionar transformações no espaço educacional, porém, para que isso ocorra, ao planejar sua aula, o professor precisa:

[...] organizar e dirigir situações de aprendizagem; ser muito bom na seleção dos conteúdos a serem ensinados, elegendo-os de acordo com os objetivos da aprendizagem; trabalhar a partir das representações dos alunos; trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos da aprendizagem; construir e planejar dispositivos e sequências didáticas e envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento (Antunes, 2001, p. 37- 41).

Podemos verificar na prática que a formação inicial e continuada dos professores polivalentes ainda está muito aquém do ideal, uma vez que a interdisciplinaridade não costuma acontecer na universidade durante as aulas. A grade curricular das disciplinas de História e Geografia não colabora com a formação de professores-pesquisadores que irão adentrar ao mundo do trabalho, dando continuidade ao ciclo de reprodução que aprenderam como alunos, priorizando, assim, apenas a alfabetização da língua materna e o ensino das 4 operações básicas, conteúdos que são cobrados nas avaliações externas, com incentivo das políticas públicas existentes.

Compreende-se a relevância do ensino de Português e Matemática, mas é preciso haver um ensino dialógico, contextualizado e reflexivo para que o aluno tenha condições de entender, interpretar e responder não apenas as questões encontradas nas avaliações, pois um aprendizado raso e sem sentido será logo esquecido.

2.2 Contextualização do Ensino – Uma Prática Importante para Aprendizagem

O verbo “contextualizar”, de acordo com dicionário online de Português¹, significa “entender ou interpretar algo tendo em conta as circunstâncias que o rodeiam, colocando num contexto”. Contextualizar, segundo Mello (2012, p.8), “[...] significa ‘enraizar’ uma referência em um texto, de onde fora extraída, e longe do qual perde parte substancial de seu significado. Contextualizar, portanto, é uma estratégia fundamental para a construção de significações”.

Por meio do exercício de contextualização, o aluno, especialmente dos anos iniciais, terá condições de realizar articulações com as experiências que foram vivenciadas durante a educação infantil e no seio de sua família. De acordo com a BNCC, cabe aos anos iniciais:

[...] valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo (Brasil, 2018, p.58).

¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br>

Sendo assim, um ensino contextualizado permitirá ao aluno ir além da decodificação de códigos, possibilitará uma leitura ampla de mundo que, conforme nos alerta Freire (1989):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

Dessa forma, é importante que a escola esteja voltada para a realidade objetiva na qual sua comunidade está inserida, que reflita e compreenda os problemas sociais que impedem a liberdade do indivíduo.

Para que a comunidade escolar entenda seu entorno e todo processo histórico em que está inserida, considerando suas composições sociais, relações humanas e problemas socioespaciais, tendo assim a possibilidade de desenvolver um ensino contextualizado, é importante que se valorize o estudo das disciplinas de História e Geografia.

2.3 Breve Percurso Histórico e a Relevância do Ensino da Disciplina de História para a Educação

Durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), o governo precisava ter um maior controle sobre o currículo. Assim, as disciplinas de História e Geografia deram lugar aos Estudos Sociais, privilegiando, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conhecimentos históricos baseados em eventos cívicos, e, aos anos finais desse nível de educação, os conteúdos eram destinados a preparar os alunos para o exame de admissão, a fim de dar continuidade aos estudos.

Ainda dentro desse período histórico, por meio da Lei nº 5692/71, acrescentou-se também ao currículo a disciplina de Educação Moral e Cívica que, juntamente com os Estudos Sociais, tinha como “[...] principais características [...] realizar homenagens a hinos, venerar símbolos e heróis nacionais, participar de comemorações cívicas, entre outras” (Vieira e Toniosso, 2018, p. 6). Foram anos de manobras políticas e controle, por meio da educação e força, para que a população fosse educada para passividade e aceitação, enaltecendo o regime imposto.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o país iniciou um sistema de redemocratização, em que os processos educacionais passaram a ser

questionados, dando origem a uma nova discussão acerca do tema, o que acarretou a construção de uma educação mais democrática e plural.

A disciplina de História voltou a fazer parte do currículo escolar, este retorno gerou novas oportunidades de inovações tanto na pesquisa, quanto na atuação dos historiadores, apresentando reflexos na educação, especialmente dentro das unidades escolares, a partir da década de 90, com o uso do livro didático, que passou a ser o principal e, muitas vezes, o único recurso a que o professor polivalente tinha acesso em sala de aula.

Cabe aqui uma reflexão sobre os livros adquiridos, ainda nos dias atuais, pelo poder público, uma vez que estes "[...] não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas" (Choppin *apud* Bittencourt, 2004, p. 69).

Dessa forma, para que possamos romper com o ciclo de alunos passivos, egressos da rede pública de ensino, os professores precisam assumir um papel de mediadores no processo de aprendizagem, convidando as crianças a se reconhecerem como sujeitos históricos, para que entendam a relevância de seu papel na sociedade em que vivem. Para tal, é fundamental oportunizar um ensino que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, fazendo com que as crianças tenham suas próprias maneiras de pensar, de enxergar o mundo que as cercam, sendo capazes de se posicionarem com argumentos pertinentes a respeito dos acontecimentos.

A História busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres vivem e viveram, como pensam e pensaram suas vidas e a de suas sociedades, nos diferentes tempos e espaços. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como constante processo de transformação, um processo que assume formas diferenciadas, produto da ação dos próprios homens. O estudo da História é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. Por isso, a História nos ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver (Fonseca, 2009, p. 51).

Ensinar História não é somente dar ênfase aos acontecimentos antigos, é poder realizar um diálogo entre passado e presente, descortinando o olhar do aluno para que ele não seja apenas um observador, mas consiga enxergar e se perceber como parte importante de toda complexidade existente na sociedade da qual faz parte.

2.4 A História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O ensino de História é uma importante ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem nos anos iniciais, uma vez que ele consolida o despertar e a vontade dos alunos em conhecer e entender o mundo que os cerca, não apenas como meros expectadores, mas percebendo-se como sujeitos históricos, capazes de alterar sua realidade e de toda a sociedade. Dessa forma, estudar História não é conhecer apenas o que aconteceu no passado e decorar nomes de antigos heróis, líderes ou datas cívicas. “Estudar História é criar a possibilidade de buscar explicações para as ações dos homens, no passado e no presente. É realizar uma viagem por outros tempos e espaços, tentando compreender os caminhos que os homens escolheram” (Berutti e Marques, 2005, p.3).

Essa ciência busca, por meio do ensino, proporcionar aos alunos a construção do conhecimento histórico, fazendo com que estes se tornem capazes de desenvolver competências, habilidades, pensamentos e atitudes críticas e reflexivas, frente aos fatos ocorridos no passado e no presente, bem como às futuras consequências da soma destas ações.

Para corroborar a construção do conhecimento histórico, destacamos a história local que é trabalhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando grande relevância nessa produção, desde a criação dos Parâmetros Curriculares de História dos anos iniciais, como explanado a seguir:

- Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (Brasil, 1997, p.33).

Os PCN's caíram em desuso por não terem sido mais atualizados, contudo, diante da importância da temática local para a História, esta volta a aparecer na BNCC (2018) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a história de vida do aluno, permitindo que ele se perceba inserido dentro de sua própria história e reconheça sua importância como sujeito histórico. Para tanto:

Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”. Esse é o ponto de partida. No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos (Brasil, 2018, p.404).

Assim, a partir das noções prévias que os alunos possuem de seu entorno, respeitando o processo interno de aquisição do conhecimento, bem como a fase de seu desenvolvimento, novas informações sobre o tema são inseridas. Dessa forma, os alunos terão a oportunidade de lançar um novo olhar sobre as diferentes relações sociais, de poder e que ocorreram com o passar do tempo, bem como serão capazes de compreender e respeitar as diferentes formas de vida e costumes.

Ao alcançar o entendimento de que somos todos sujeitos inseridos em tempos e espaços distintos, constata-se que “[...] a História também tem compromisso com a formação cidadã, quando aponta caminhos para compreender que a sociedade é formada por grupos diferentes, que devem ser respeitados e compreendidos historicamente” (Gil; Almeida, 2012, p.27).

A escrita da História é a soma do processo de reflexão sobre a experiência humana e da pesquisa fundamentada nos vestígios (fontes que fornecem indícios) dessa mesma experiência. Assim, essa escrita deve provocar a atenção do leitor, estimulá-lo a continuar lendo e, evidentemente, convencê-lo de algo. Essa necessidade secular fez com que os historiadores empregassem determinadas estratégias linguísticas com maior frequência. (Freitas, 2010, p.109)

Sendo assim, o professor polivalente tem o papel de articulador, mediador e facilitador dentro desse processo de construção histórica, fazendo com o que o aluno consiga despertar a consciência por meio do conhecimento que será gerado através da discussão, reflexão e, por fim, compreensão histórica da construção social e cultural na qual está inserido. Essa consciência poderá ser mais significativa se trabalhada de forma contextualizada e interdisciplinar com a Geografia.

2.5 O Ensino de Geografia e sua Importância para o Desenvolvimento Integral do Aluno

A Geografia como disciplina escolar, segundo Cavalcanti, tem início no Brasil a partir do século XIX, com a finalidade de “[...] contribuir com a formação dos cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico” (2004, p.18). Esse saber se dava por meio da transmissão fragmentada de dados/informações sobre as regiões, países, continentes e mundo, com pouca ou nenhuma reflexão sobre as temáticas abordadas, apenas sendo necessária a memorização de tais conteúdos. Infelizmente, mesmo passados mais de dois séculos, ainda observamos esse tipo de ensino desarticulado e pouco instigante.

De acordo com a BNCC o estudo da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental permite:

[...] atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer. É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos desenvolvem a percepção e o domínio do espaço (Brasil, 2018, p. 369).

No que tange à aprendizagem da Geografia, possibilita-se um conhecimento do meio social e histórico em que vive o educando. Também é possível uma reflexão crítica sobre a sociedade e o entorno onde se vive.

De acordo com Antonio Carlos Castrogiovanni (2010), o que revela ser a principal finalidade do estudo em Geografia é o espaço geográfico, sendo este entendido como um produto histórico, o conjunto de objetos e de ações que indicam práticas da sociedade em seus diversos grupos, que vivem em determinado lugar.

A Geografia escolar, para dar conta desse objeto de estudo, deve lidar com as representações da vida dos alunos, sendo necessário sobrepor o conhecimento do cotidiano aos conteúdos escolares, sem distanciar-se, em demasia, do formalismo teórico da ciência (Castrogiovanni, 2010, p. 07).

Ao pensarmos o espaço geográfico dessa forma, percebemos que seu estudo não se limita apenas à área da Geografia, mas abrange diversos campos do conhecimento, pois são espaços transformados e vividos pela sociedade, o que envolve aspectos históricos, culturais, econômicos, interrelacionais, entre outros que podem e devem ser desenvolvidos de forma contextualizada pelo professor

polivalente, junto aos alunos e também em parceria com outros professores. Assim, o espaço geográfico é um tema que pode ser tratado de forma interdisciplinar, em que “[...] as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes e sua integração” (Fazenda, 2008, p.21).

Validando os autores citados, Helena Callai (2005) afirma que a alfabetização geográfica aborda a importância do ensino da Geografia nas séries iniciais em que “[...] aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo” (Callai, 2005, p. 228) fazem parte do processo de alfabetização. Este processo por si já é interdisciplinar, pois a vida não acontece em “caixinhas” ordenadas, sendo assim, a unidade de ensino precisa “[...] acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo” (Thiesen, 2008, p. 550).

Aprender a fazer a leitura do mundo não significa ler apenas um mapa, ainda que este seja importante, mas é também aprender a fazer a leitura do mundo globalizado em que estamos inseridos, do dia-a-dia, de nossas escolhas e suas consequências, como indivíduos pertencentes à sociedade, no âmbito cultural, econômico, político, etc., nos permitindo “[...] compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades” (Callai, 2005, p. 228). A apresentação desses temas e suas reflexões são papéis da Geografia na escola.

A fim de contribuir com o assunto, Jerusa Vilhena de Moraes (2006) comenta, em seu artigo “Alfabetização científica e as metodologias ativas de aprendizagem no ensino de geografia: buscando caminhos possíveis na educação básica”, que é preciso compreender como um produto social o conhecimento que o aluno traz, por meio da vivência com sua família e interação com a sociedade que o cerca, sendo papel da escola organizar estes saberes, baseando-os em conceitos científicos das diferentes áreas do conhecimento integradas, não sendo significativo para o aluno ser trabalhado de forma fragmentada, pois a interdisciplinaridade, bem como a vida, é “um processo que precisa ser vivido e exercido” (Fazenda, 2005, p.11).

2.5.1 Alfabetização Geográfica: reflexão sobre um ensino possível e contextualizado

Por meio da alfabetização geográfica é possível perceber o meio social em que estamos inseridos e o mundo em sua totalidade. Sendo assim, através da observação, descrição, comparação sobre a sociedade e o entorno, é possível para os estudantes realizarem relações e correlações, a fim de estabelecerem conclusões e sínteses da sua vida cotidiana (Callai, 2005). Nessa perspectiva, a alfabetização geográfica colabora tanto para o aprendizado da leitura de mundo, quanto para a construção da cidadania, desenvolvendo assim, uma perspectiva interdisciplinar, histórica, política e social em que será possível posicionar-se criticamente diante dos acontecimentos da vida prática. Segundo Ivani Fazenda, “Conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana” (Fazenda, 2002, p.14).

Por outro lado, da forma como o componente curricular de Geografia é tratado na escola tradicional, podemos perceber que a interdisciplinaridade é vista como “[...] um sintoma de crise das disciplinas, do excesso e fragmentação de conhecimentos, da especialização que perde a visão do todo” (Paviani, 2008, p.14). Pode-se observar, também, que o ensino fragmentado diminui a possibilidade de fazer relações entre o espaço e a natureza ou espaço e a sociedade, reduzindo a percepção dos aspectos econômicos, políticos e culturais que permeiam o campo geográfico. Um exemplo desse ensino fragmentado são os círculos concêntricos, ações educativas utilizadas com frequência em todo Ensino Fundamental que, sem contexto com a realidade vivida pelo estudante, parte do estudo do próprio sujeito, passando por sua vida, família, escola, rua, bairro e assim sucessivamente, em uma sequência linear que vai do mais próximo ao mais distante, ignorando as dinâmicas, a complexidade do mundo, que não acontece em círculos, e a velocidade das informações transmitidas.

“Uma das dificuldades em trabalhar a alfabetização geográfica é devido a uma grande parte dos professores não terem tido a oportunidade enquanto alunos dos anos iniciais [...]” (Castrogiovanni, 2010, p.12), pois muitos destes professores, que hoje atuam no Ensino Fundamental, não foram alfabetizados em Geografia, por isso, continuam reproduzindo a forma como aprenderam. Assim, muitas crianças chegam ao sexto ano sem a construção das noções e das elaborações conceituais que compreenderiam tal alfabetização.

De acordo com Moraes (2016), ao preparar sua aula, o professor deve ter claros os objetivos que deseja alcançar e quais conteúdos precisam ser trabalhados, analisando todo o processo para que o aluno não seja um mero observador durante suas explicações. Ao professor cabe mediar o processo de construção do conhecimento, fazendo interferências, explicações e estimulando os alunos a refletirem criticamente o conteúdo trabalhado, elaborando um registro coletivo ou individual, após pesquisarem, fazendo analogias, comparações, diálogos e avaliações dos temas propostos. Cabe também ao professor “[...] criar junto com os alunos uma cultura salutar de ceticismo e de interrogação, amparada em ferramentas de checagem de informações” (Santos; Schneider, 2018, p.154).

Atividades de campo como: museus, parques, centro de divulgação científica, podem ser muito significativos para o processo de ensino/aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento científico, colocando o aluno, por meio das metodologias ativas, em uma “[...] situação de sujeito de seu processo de construção de conhecimento” (Moraes, 2016, p. 71).

Nesse contexto, Callai (2005) acredita que não é a velocidade ou a distância da informação que irá impedir ou atrasar o acesso a ela, mas as condições econômicas e/ou culturais existentes no processo social que exclui as pessoas.

Pensar em educação para a cidadania é oportunizar as ações educativas que possibilitam aos alunos serem agentes no processo de aquisição de conhecimento, uma vez que o indivíduo é ativo na construção e elaboração dos seus próprios modelos mentais, por meio de uma prática reflexiva (Moraes, 2016). Dessa forma, o ensino deve “associar-se às novas teorias e metodologias ativas, que coloquem o aluno no centro do processo de ensino com ações que promovam a interatividade, a aprendizagem colaborativa e de desenvolvimento da autonomia” (Garcia e Moraes, 2014, p.50).

De acordo com Cavalcanti (2004, p.20), “[...] O ensino de Geografia, assim, não deve se pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes imposto à “memória” dos alunos, sem real interesse por partes destes.)”.

Nessa direção, o contexto histórico e social – que educandos e educadores vivem – carece de uma reflexão crítica sobre o ensinar e aprender Geografia, uma reflexão que perpassa a formação inicial e continuada dos professores, de modo a aprofundar seus conhecimentos para a alfabetização geográfica, refletindo na prática

aplicada em sala de aula com os alunos das séries iniciais, e assim, “os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (Moreira, 2010, p.2).

Nessa perspectiva, o ensino de História e Geografia, quando tratado de forma interdisciplinar e contextualizada, pode construir novos saberes e oportunizar novas vivências para o estudante. Por este motivo, não se deve fragmentar os saberes, pois “Essa separação e fragmentação das disciplinas é incapaz de captar “o que está tecido em conjunto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo” (Morin, 2007, p.18).

Partindo do princípio que a vida é complexa, com diversos acontecimentos que não seguem uma sequência ordinal, pois eles simplesmente acontecem e assim, precisamos estar preparados para tomar decisões, o professor que tem uma atitude interdisciplinar ensina para seus alunos não somente como responder a questões avaliativas, mas também a refletir criticamente sobre as diversas relações de poder, contextualizar eventos ocorridos no passado e no presente, e a buscar soluções assertivas para seus próprios dilemas e de toda a sociedade.

3 CURRÍCULO – UMA ABORDAGEM NEUTRA OU REPLETA DE INTENCIONALIDADES EM SUA SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO?

A origem da palavra “currículo” provém do latim e significa trajeto, percurso, caminho, pista ou circuito atlético, deriva de ‘*currere*’ que significa correr, carro de corrida ou curso. Pode se referir ainda à ordem como sequência e à ordem como estrutura (Goodson, 1995).

Entre os séculos XV e XVII, o currículo foi ganhando espaço nas academias, nos cursos de formação de docentes e especialistas em educação, tendo como objetivo a seleção e a organização dos conhecimentos escolares.

O currículo, como o conhecemos hoje, provavelmente apareceu pela primeira vez como “[...] um objeto de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificaram a massificação da escolarização”. Ele era inspirado na concepção das fábricas, no “processo de racionalização de resultados educacionais, eram cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (Silva, 2005, p.12).

“O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar”, organizando outros elementos do processo ensino-aprendizagem (Sacristán, 2013, p.18).

Dessa forma, o currículo não pode ser entendido como um conjunto neutro de conhecimentos, pois ele é “[...] resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 1994).

O conhecimento é uma construção humana e, como tal, não pode ser destituído de valor: não existe conhecimento neutro, assim como não existe educação neutra, visto que todo conhecer, todo aprender, todo agir no mundo está imerso de significação pela própria dimensão constitutiva do ser humano. Ninguém escolhe só por escolher, ninguém faz só por fazer, pois estas ações trazem em si mesmas toda a bagagem de valores que constitui nossa humanidade, bem como o contexto ao qual estamos inseridos. (Oliveira, 2019, p. 1-14).

Com dimensões continentais, o Brasil precisava assegurar uma base curricular que permitisse ao aluno, independentemente de sua região geográfica, a mesma qualidade para o desenvolvimento das habilidades básicas para sua fase de desenvolvimento, e também para garantir o cumprimento do Art. 22 da Constituição

Federal (1988), na qual se lê: “Compete privativamente à União legislar sobre: [...] XXIV - diretrizes e bases da educação nacional”. Além disso, tornou-se imprescindível acatar as demais leis educacionais vigentes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). A União, representada por meio do Ministério da Educação (MEC), juntamente com a participação democrática de outras entidades e órgãos ligados à educação, apresentou a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, posta sob consulta pública, entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, tendo mais de 12 milhões de contribuições de toda a sociedade brasileira e dos mais variados setores ligados à área.

Desta maneira, a primeira versão da BNCC:

Na sua concepção inicial, a ideia era que o texto se tornasse um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar. Ela poderia inspirar professores e professoras a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade. Afinal, o que se ensina, o como se ensina e o que e como se avalia tem que ser uma decisão de cada instituição e explicitada no seu projeto pedagógico (Neira.; Alviano Júnior; Almeida, 2016, p. 36-37).

É possível perceber que, a princípio, a BNCC seria um documento destinado a auxiliar a escola e comunidade na elaboração de seu próprio currículo, por esse motivo, “[...] a não discriminação de conteúdos foi proposital, o que implica na responsabilização dos coletivos docentes com aquilo que será efetivamente ensinado, tendo em vista as singularidades de cada escola” (Neira; Alviano Júnior; Almeida, 2016, p.38), dando a liberdade necessária para ensinar e avaliar de acordo com a realidade local, de acordo com o princípio da gestão democrática.

Em maio de 2016, foi lançada uma segunda versão da BNCC que, incorporando o debate anterior, foi publicada e amplamente discutida por professores, gestores, especialistas, seminaristas e toda a sociedade em geral, cooperação que consolidou a elaboração da versão final do documento normativo, colocada sob consulta pública, recebendo mais de 44 mil contribuições.

“A segunda versão da BNCC descreveu um rol de objetivos de aprendizagem como forma para garantir a todos os estudantes uma série de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento” (Neira.; Alviano Júnior; Almeida, 2016, p.33). Assim, esse

documento prevê indicações claras do que todos os estudantes de nosso país, independentemente da localização geográfica, têm direito a receber em sua formação, sem, em momento algum, fazer referência do que ensinar e de como o professor deve trabalhar ou avaliar, deixando a cargo da comunidade escolar decidir, por meio de sua gestão democrática, o que é importante e o que faz sentido para os alunos aprenderem.

A BNCC não pode ser vista como solução para todos os problemas da educação, mas a partir dela é possível (re)pensar maneiras de se construir uma educação com maior qualidade, uma vez que:

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (Brasil, 2017a, p.5).

Referência nacional como contribuição para a formulação dos currículos, propostas pedagógicas das instituições escolares públicas e privadas, além do alinhamento de políticas públicas e ações, no que se refere aos conteúdos educacionais, avaliações e o desenvolvimento emocional e o respeito às diferenças, a BNCC só será eficiente se houver o compromisso dos profissionais da educação com a sociedade, para que juntos possam atuar e refletir (Freire, 2007).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (Brasil, 2017, p.7).

Assim, Estados e Municípios, apoiados nesse documento norteador - BNCC, desenvolveram seus próprios currículos, em que 60% dos mesmos seriam comuns a todas regiões do país e 40% específicos de sua realidade, com características da cultura e identidade locais.

O município de São Vicente realizou 92 (noventa e dois) encontros, durante o ano de 2014, para que todos os docentes da rede tivessem a oportunidade de participar da construção do documento que orientaria a educação vicentina.

Em 2018, foram realizados os ajustes necessários para a finalização da BCM-SV, tornando-o assim, referência na elaboração dos planejamentos anuais, ao nortear os projetos políticos pedagógicos de todos os docentes e unidades escolares de educação básica municipal.

3.1 O que Preconiza a BNCC e a BCM-SV sobre o Estudo das Ciências Humanas

De acordo com a BNCC (2018), as disciplinas abarcadas pela área das ciências humanas devem contribuir para que os alunos desenvolvam a cognição “in situ”, que significa “no próprio lugar” ou “no local”, devendo ser trabalhadas em sala de aula sem dispensar a contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos essenciais da área.

Nessa prática educativa, as disciplinas de História e Geografia interagem, estando pautadas em um olhar que traz as categorias de cognição e contexto elaboradas conjuntamente.

[...] em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente (Brasil, 2017, p.353).

Assim, o professor ao preparar sua aula deve ter como referência o raciocínio espaço-temporal, compreendendo que o mesmo ser humano que cria também se apropria do espaço, em determinada condição de sua história. Dessa forma, é relevante e significativo o desenvolvimento de um trabalho que valorize e problematize – por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis – as vivências e experiências trazidas pelos alunos tanto individualmente quanto familiar (Brasil, 2017).

Esse ensino contextualizado e significativo nos remete à definição de Ausubel, em sua teoria da aprendizagem significativa, na qual as novas ideias e informações interagem com um conhecimento prévio existente na estrutura cognitiva do aluno, dando-lhe condições de relacionar o que aprende com aquilo que já sabe, e assim se tornando protagonista do processo ensino-aprendizagem.

Nas palavras de Moreira:

Pode-se, então, dizer que a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação “ancora-se” em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva. Ou seja, novas idéias, conceitos, proposições podem ser aprendidas significativamente (e retidos), na medida em que outras ideias, conceitos, proposições, relevantes e inclusivas estejam, adequadamente claros e disponíveis, na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às primeiras (Moreira, 2006, p.15)

O professor assume um papel importante de mediador/facilitador desse processo, quando adota uma prática reflexiva de seu fazer pedagógico, agindo, (re)direcionando, adaptando e ajustando sua proposta de acordo com as necessidades e desafios da turma.

A Base Curricular Municipal de São Vicente - BCM-SV referencia a BNCC em diversos momentos no teor de seu documento, como podemos verificar nos anexos D e E.

Assim, como vimos neste capítulo, a Base Nacional Comum Curricular é um documento norteador que prevê as competências e habilidades que deverão ser trabalhadas, com a finalidade de desenvolver as múltiplas aprendizagens do educando, respeitando seus conhecimentos prévios e o seu nível de desenvolvimento. Um dos objetivos deste trabalho é realizar um comparativo entre a Base Nacional Comum Curricular e a Base Curricular Municipal de São Vicente, a fim de verificar se esse documento está alinhado com a BNCC.

Para este estudo, foram selecionados os conteúdos apresentados durante o período de isolamento social, em 2020 e 2021, de forma interdisciplinar, que serviram como base para a elaboração da avaliação diagnóstica, auxiliando como instrumento de verificação da aprendizagem.

A seguir, serão apresentados quadros para demonstrar os objetos do conhecimento da BNCC, os saberes e os descritores da BCM-SV dos segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental.

**QUADRO 1 – Temas interdisciplinares de Geografia e História
2º ano Ensino Fundamental – BNCC**

INTERDISCIPLINARIDADE GEOGRAFIA E HISTÓRIA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR			
CÓD. HABILIDADE	DISCIPLINA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EF02GE01	GEOGRAFIA	CONVIVÊNCIA E INTERAÇÕES ENTRE PESSOAS NA COMUNIDADE	DESCREVER A HISTÓRIA DAS MIGRAÇÕES NO BAIRRO OU COMUNIDADE EM QUE VIVE.
EF02HI01	HISTÓRIA	COMUNIDADE, CONVIVÊNCIAS E INTERAÇÕES ENTRE PESSOAS	RECONHECER ESPAÇOS DE SOCIABILIDADE E IDENTIFICAR OS MOTIVOS QUE APROXIMAM E SEPARAM AS PESSOAS EM DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS OU DE PARENTESCO.
EF02GE02	GEOGRAFIA	CONVIVÊNCIA E INTERAÇÕES ENTRE PESSOAS NA COMUNIDADE	COMPARAR COSTUMES TRADIÇÕES DE DIFERENTES POPULAÇÕES INSERIDAS NO BAIRRO OU COMUNIDADE EM QUE VIVE, RECONHECENDO A IMPORTÂNCIA DO RESPEITO ÀS DIFERENÇAS.
EF02GE03		RISCOS E CUIDADOS NOS MEIOS DE TRANSPORTE E DE COMUNICAÇÃO	COMPARAR DIFERENTES MEIOS DE TRANSPORTE E DE COMUNICAÇÃO, INDICANDO O SEU PAPEL NA CONEXÃO ENTRE LUGARES E DISCUTIR OS RISCOS PARA A VIDA E PARA O AMBIENTE E SEU USO RESPONSÁVEL.
EF02HI03	HISTÓRIA	COMUNIDADE, CONVIVÊNCIAS E INTERAÇÕES ENTRE PESSOAS	SELECIONAR SITUAÇÕES COTIDIANAS QUE REMETAM À PERCEPÇÃO DE MUDANÇAS, PERTENCIMENTO E MEMÓRIA.
EF02GE05	GEOGRAFIA	MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS	ANALISAR MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS, COMPARANDO IMAGENS DE UM MESMO LUGAR EM DIFERENTES TEMPOS.
EF02HI04	HISTÓRIA	REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E DA COMUNIDADE NO TEMPO E NO ESPAÇO	SELECIONAR E COMPREENDER O SIGNIFICADO DE OBJETOS E DOCUMENTOS PESSOAIS COMO FONTES DE MEMÓRIA E HISTÓRIA NOS ÂMBITO PESSOAL, FAMILIAR, ESCOLAR E COMUNITÁRIO.
EF02GE02	GEOGRAFIA	TIPOS DE TRABALHO EM LUGARES E TEMPOS DIFERENTES	RELACIONAR O DIA E A NOITE A DIFERENTES TIPOS DE ATIVIDADES SOCIAIS (HORÁRIO ESCOLAR, COMERCIAL, SONO, ETC.)
EF02HI06	HISTÓRIA	O TEMPO COMO MEDIDA	IDENTIFICAR E ORGANIZAR, TEMPORALMENTE, FATOS DA VIDA COTIDIANA, USANDO NOÇÕES RELACIONADAS AO TEMPO (ANTES, DURANTE, AO MESMO TEMPO E DEPOIS)
EF02HI07			IDENTIFICAR E UTILIZAR DIFERENTES MARCADORES DE TEMPO PRESENTES NA COMUNIDADE, COMO RELÓGIO E CALENDÁRIO.
EF02GE07	GEOGRAFIA	TIPOS DE TRABALHO EM LUGARES E TEMPOS DIFERENTES	DESCREVER AS ATIVIDADES EXTRATIVAS (MINERAIS, AGROPECUÁRIAS E INDUSTRIAIS) DE DIFERENTES LUGARES, IDENTIFICANDO AS ORIGENS DE ALGUNS PRODUTOS DO COTIDIANO E OS IMPACTOS AMBIENTAIS.
EF02HI10	HISTÓRIA	A SOBREVIVÊNCIA E A RELAÇÃO COM A NATUREZA	IDENTIFICAR DIFERENTES FORMAS DE TRABALHO E LAZER EXISTENTES NA COMUNIDADE EM QUE VIVE, SEUS SIGNIFICADOS, SUAS ESPECIFICIDADES E IMPORTÂNCIA.
EF02GE08	GEOGRAFIA	LOCALIZAÇÃO, ORIENTAÇÃO E REPRESENTAÇÃO ESPACIAL	IDENTIFICAR E ELABORAR DIFERENTES FORMAS DE REPRESENTAÇÃO (DESENHOS, MAPAS MENTAIS, MAQUETES) PARA REPRESENTAR COMPONENTES DA PAISAGEM DOS LUGARES DE VIVÊNCIA.
EF02HI11	HISTÓRIA	A SOBREVIVÊNCIA E A RELAÇÃO COM A NATUREZA	IDENTIFICAR IMPACTOS NO AMBIENTE CAUSADOS PELAS DIFERENTES FORMAS DE TRABALHO EXISTENTES NA COMUNIDADE EM QUE VIVE.

**QUADRO 2 – Temas interdisciplinares de Geografia e História
2º ano Ensino Fundamental – BCM-SV**

INTERDISCIPLINARIDADE GEOGRAFIA E HISTÓRIA BASE CURRICULAR MUNICIPAL DE SÃO VICENTE			
EIXOS - CÓDIGOS	DISCIPLINA	SABERES	DESCRIPTORES
SLM - (EF02GE01)	GEOGRAFIA	CONVIVÊNCIA E INTERAÇÕES ENTRE PESSOAS NA COMUNIDADE	DESCREVER A HISTÓRIA DAS MIGRAÇÕES NO BAIRRO OU COMUNIDADE EM QUE VIVE, IDENTIFICANDO OS GRUPOS MIGRATÓRIOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA ESSA ORGANIZAÇÃO
CR - (EF02HI01)	HISTÓRIA	COMUNIDADE, CONVIVÊNCIA E INTERAÇÕES ENTRE PESSOAS NA COMUNIDADE	RECONHECER ESPAÇOS DE SOCIABILIDADE E IDENTIFICAR OS MOTIVOS QUE APROXIMAM E SEPARAM AS PESSOAS EM DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS OU DE PARENTESCO.
SLM - (EF02GE02)	GEOGRAFIA	REGRAS DE CONVIVÊNCIA A COMBINADOS; DIREITOS E DEVERES	COMPARAR COSTUMES TRADIÇÕES DE DIFERENTES POPULAÇÕES INSERIDAS NO BAIRRO OU CIDADE EM QUE VIVE, RECONHECENDO A IMPORTÂNCIA DO RESPEITO ÀS DIFERENÇAS. (DIFERENÇAS DE ORDEM RELIGIOSA, ÉTNICA, GÊNERO, DENTRE OUTRAS)
SLM - (EF02GE03)		MEIOS DE TRANSPORTE E COMUNICAÇÃO	COMPARAR DIFERENTES MEIOS DE TRANSPORTE E DE COMUNICAÇÃO, INDICANDO O SEU PAPEL NA CONEXÃO ENTRE LUGARES.
CR - (EF02HI03)	HISTÓRIA	MEMÓRIA E HÁBITOS FAMILIARES: SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO AO AMBIENTE DO QUAL FAZ PARTE PARA A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO.	SELECIONAR SITUAÇÕES COTIDIANAS QUE REMETAM À PERCEPÇÃO DE MUDANÇAS, PERMANÊNCIAS E MEMÓRIA.
CE - (EF02GE05)	GEOGRAFIA	EXPERIÊNCIAS DA COMUNIDADE NO TEMPO E NO ESPAÇO; MODIFICAÇÕES NOS BAIRROS ATRAVÉS DO TEMPO. (MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS)	ANALISAR MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS, COMPARANDO IMAGENS DE UM MESMO LUGAR EM DIFERENTES TEMPOS.
CR - (EF02HI04)	HISTÓRIA	REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E DA COMUNIDADE NO TEMPO E NO ESPAÇO	SELECIONAR E COMPREENDER O SIGNIFICADO DE OBJETOS E DOCUMENTOS PESSOAIS COMO FONTES DE MEMÓRIA E HISTÓRIA DO ÂMBITO PESSOAL, FAMILIAR, ESCOLAR E COMUNITÁRIO.
EF02GE02	GEOGRAFIA	CALENDÁRIO (DIA E NOITE, TEMPO, TEMPERATURA)	RELACIONAR O DIA E A NOITE A DIFERENTES TIPOS DE ATIVIDADES SOCIAIS (HORÁRIO ESCOLAR, COMERCIAL, SONO, ETC. IDENTIFICANDO AS ATIVIDADES COTIDIANAS, REALIZADAS EM CADA UM DESSES PERÍODOS)
CR - (EF02HI06)	HISTÓRIA	O TEMPO COMO MEDIDA	IDENTIFICAR E ORGANIZAR, TEMPORALMENTE, FATOS DE VIDA COTIDIANA, USANDO NOÇÕES RELACIONADAS AO TEMPO (ANTES, DURANTE, AO MESMO TEMPO E DEPOIS)
CR - (EF02HI07)		CALENDÁRIO E RELÓGIO	IDENTIFICAR E UTILIZAR DIFERENTES MARCADORES DE TEMPO PRESENTES NA COMUNIDADE, COMO RELÓGIO E CALENDÁRIO, EM DIFERENTES MODELOS DE SOCIEDADE (INDÍGENAS, AFRICANA, ENTRE OUTRAS) (UTILIZAR E INTERPRETAR O CALENDÁRIO PARA SITUAR-SE NO TEMPO CRONOLÓGICO)
MT - (EF02GE07)	GEOGRAFIA	TIPOS DE TRABALHO EM DIFERENTES TEMPOS	DESCREVER AS ATIVIDADES EXTRATIVAS (MINERAIS, AGROPECUÁRIAS E INDUSTRIAIS) DE DIFERENTES LUGARES, IDENTIFICANDO AS ORIGENS DE ALGUNS PRODUTOS DO COTIDIANO E OS IMPACTOS AMBIENTAIS ORIGINADOS DESSAS PRODUÇÕES E EXTRAÇÕES
TSC - (EF02HI10)	HISTÓRIA	AS FORMAS DE TRABALHO E SEUS IMPACTOS NO AMBIENTE	IDENTIFICAR DIFERENTES FORMAS DE TRABALHO E LAZER EXISTENTES NA COMUNIDADE EM QUE VIVE, SEUS SIGNIFICADOS, SUAS ESPECIFICIDADES E IMPORTÂNCIA.
MT - (EF02GE08)	GEOGRAFIA	TIPOS DE ATIVIDADES REALIZADAS DENTRO DA ESCOLA, NO SEU ENTORNO E LUGARES DE VIVÊNCIA	IDENTIFICAR AS ATIVIDADES NO SEU BAIRRO, OS COMÉRCIOS INSERIDOS NA COMUNIDADE, DANDO ENFOQUE AOS PROFISSIONAIS QUE DESENVOLVEM ESSES TRABALHOS NOS DIFERENTES ESPAÇOS DE SEU CONVÍVIO SOCIAL.
TSC - (EF02HI11)		OS USOS DOS RECURSOS NATURAIS: SOLO E ÁGUA NO CAMPO E NA CIDADE	RECONHECER A IMPORTÂNCIA DO SOLO E DA ÁGUA PARA A VIDA, IDENTIFICANDO SEUS DIFERENTES USOS (PLANTAÇÃO E EXTRAÇÃO DE MATERIAIS, ENTRE OUTRAS POSSIBILIDADES) E OS IMPACTOS DESSES USOS NO COTIDIANO DA CIDADE E DO CAMPO E AS AÇÕES DE CONSERVAÇÃO E PRESERVAÇÃO DESSES RECURSOS NO ESPAÇO VIVENCIADO PELAS CRIANÇAS
TSC - (EF02HI11)	HISTÓRIA	A SOBREVIVÊNCIA E A RELAÇÃO COM A NATUREZA	IDENTIFICAR IMPACTOS NO AMBIENTE CAUSADOS PELAS DIFERENTES FORMAS DE TRABALHO EXISTENTES NA COMUNIDADE EM QUE VIVE.

Fonte: BCM-SV

QUADRO 3 – Temas interdisciplinares de Geografia e História 3º ano Ensino Fundamental - BNCC

INTERDISCIPLINARIDADE GEOGRAFIA E HISTÓRIA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR			
CÓD. HABILIDADE	DISCIPLINA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EF03GE02	GEOGRAFIA	A CIDADE DE O CAMPO: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS.	IDENTIFICAR, EM SEUS LUGARES DE VIVÊNCIA, MARCAS DE CONTRIBUIÇÃO CULTURAL E ECONÔMICA DE GRUPOS DE DIFERENTES ORIGENS.
EF03H01	HISTÓRIA	O "EU" E O "OUTRO" E OS DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS E ÉTNICOS QUE COMPÕEM A CIDADE E OS MUNICÍPIOS: OS DESAFIOS SOCIAIS, CULTURAIS E AMBIENTES DO LUGAR ONDE VIVE	IDENTIFICAR OS GRUPOS POPULACIONAIS QUE FORMAM A CIDADE, O MUNICÍPIO E A REGIÃO, AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE ELES E OS EVENTOS QUE MARCAM A FORMAÇÃO DA CIDADE, COMO FENÔMENOS MIGRATÓRIOS (VIDA RURAL/VIDA URBANA), DESMATAMENTOS, ESTABELECIMENTO DE GRANDES EMPRESAS, ETC.
EF03GE03	GEOGRAFIA	A CIDADE DE O CAMPO: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS.	RECONHECER OS DIFERENTES MODOS DE VIDA DE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS EM DISTINTOS LUGARES.
EF02H03	HISTÓRIA	O "EU" E O "OUTRO" E OS DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS E ÉTNICOS QUE COMPÕEM A CIDADE E OS MUNICÍPIOS: OS DESAFIOS SOCIAIS, CULTURAIS E AMBIENTES DO LUGAR ONDE VIVE	SELECIONAR SITUAÇÕES COTIDIANAS QUE REMETAM À PERCEPÇÃO DE MUDANÇAS, PERTENCIMENTO E MEMÓRIA.
EF03GE04	GEOGRAFIA	PAISAGENS NATURAIS E ANTRÓPICAS EM TRANSFORMAÇÃO	EXPLICAR COMO OS PROCESSOS NATURAIS E HISTÓRICOS ATUAM NA PRODUÇÃO E NA MUDANÇA DAS PAISAGENS NATURAIS E ANTRÓPICAS NOS SEUS LUGARES DE VIVÊNCIA, COMPARANDO-OS A OUTROS LUGARES
EF03H04	HISTÓRIA	OS PATRIMÔNIOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DA CIDADE E/OU DO MUNICÍPIO EM QUE VIVE	IDENTIFICAR OS PATRIMÔNIOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DE SUA CIDADE OU REGIÃO E DISCUTIR AS RAZÕES CULTURAIS, SOCIAIS E POLÍTICAS PARA QUE ASSIM SEJAM CONSIDERADOS.
EF03H05		A PRODUÇÃO DOS MARCOS DA MEMÓRIA: OS LUGARES DE MEMÓRIA (RUAS, PRAÇAS, ESCOLAS, MONUMENTOS, MUSEUS, ETC.)	IDENTIFICAR OS MARCOS HISTÓRICOS DO LUGAR EM QUE VIVE E COMPREENDER SEUS SIGNIFICADOS
EF03H10		IDENTIFICAR OS REGISTROS DE MEMÓRIA DA CIDADE (NOMES DE RUAS, MONUMENTOS, EDIFÍCIOS, ETC.), DISCUTINDO OS CRITÉRIOS QUE EXPLICAM A ESCOLHA DESSES NOMES.	
EF03GE06	GEOGRAFIA	REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS	IDENTIFICAR E INTERPRETAR IMAGENS BIDIMENSIONAIS E TRIDIMENSIONAIS EM DIFERENTES TIPOS DE REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA.
EF03H07	HISTÓRIA	A PRODUÇÃO DE MARCOS DA MEMÓRIA	IDENTIFICAR SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS EXISTENTES ENTRE COMUNIDADES DE SUA CIDADE OU REGIÃO, E DESCREVER O PAPEL DOS DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS QUE AS FORMAM.
EF03GE07	GEOGRAFIA	REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS	RECONHECER E ELABORAR LEGENDAS COM SÍMBOLOS DE DIVERSOS TIPOS DE REPRESENTAÇÕES EM DIFERENTES ESCALAS CARTOGRÁFICAS.
EF03H09	HISTÓRIA	A CIDADE, SEUS ESPAÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS E SUAS ÁREAS DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL	MAPEAR OS ESPAÇOS PÚBLICOS NO LUGAR EM QUE VIVE (RUAS, PRAÇAS, ESCOLAS, HOSPITAIS, PRÉDIOS DA PREFEITURA E CÂMERA DE VEREDADORES, ETC) E IDENTIFICAR SUAS FUNÇÕES.
EF03GE08	GEOGRAFIA	PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E CONSUMO	RELACIONAR A PRODUÇÃO DE LIXO DOMÉSTICO OU DA ESCOLA AOS PROBLEMAS CAUSADOS PELO CONSUMO EXCESSIVO E CONSTRUIR PROPOSTAS PARA O CONSUMO CONSCIENTE, CONSIDERANDO A AMPLIAÇÃO DE HÁBITOS DE REDUÇÃO, REÚSO E RECICLAGEM/DESCARTE DE MATERIAIS CONSUMIDOS EM CASA, NA ESCOLA E/OU NO ENTORNO
EF03H10	HISTÓRIA	A CIDADE, SEUS ESPAÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS E SUAS ÁREAS DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL	IDENTIFICAR AS DIFERENÇAS ENTRE O ESPAÇO DOMÉSTICO, OS ESPAÇOS PÚBLICOS E AS ÁREAS DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL, COMPREENDENDO A IMPORTÂNCIA DESSA DISTINÇÃO.
EF03GE09	GEOGRAFIA	IMPACTO DAS ATIVIDADES HUMANAS	INVESTIGAR OS USOS DOS RECURSOS NATURAIS, COM DESTAQUE PARA OS USOS DA ÁGUA EM ATIVIDADES COTIDIANAS (ALIMENTAÇÃO, HIGIENE, CULTIVO DE PLANTAS, ETC.) E DISCUTIR OS PROBLEMAS AMBIENTAIS PROVOCADOS POR ESTES USOS.
EF03H11	HISTÓRIA	A CIDADE E SUAS ATIVIDADES: TRABALHO, CULTURA E LAZER	IDENTIFICAR AS DIFERENÇAS ENTRE FORMAS DE TRABALHO REALIZADAS NA CIDADE E NO CAMPO, CONSIDERANDO TAMBÉM O USO DA TECNOLOGIA Nesses DIFERENTES CONTEXTOS.
EF03GE11	GEOGRAFIA	IMPACTO DAS ATIVIDADES HUMANAS	COMPARAR IMPACTOS DAS ATIVIDADES ECONÔMICAS URBANAS E RURAIS SOBRE O AMBIENTE FÍSICO NATURAL, ASSIM COMO OS RISCOS PROVENIENTES DO USO DE FERRAMENTAS E MÁQUINAS.
EF03H12	HISTÓRIA	A CIDADE E SUAS ATIVIDADES: TRABALHO, CULTURA E LAZER	COMPARAR AS RELAÇÕES DE TRABALHO E LAZER DO PRESENTE COM AS DE OUTROS TEMPOS E ESPAÇOS, ANALISANDO MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS.

Fonte: BNCC

**QUADRO 4 – Temas interdisciplinares de Geografia e História
3º ano Ensino Fundamental – BCM-SV**

INTERDISCIPLINARIDADE GEOGRAFIA E HISTÓRIA BASE CURRICULAR MUNICIPAL DE SÃO VICENTE			
EIXOS - CÓDIGOS	DISCIPLINA	SABERES	DESCRITORES
SLM- (EF03GE02)	GEOGRAFIA	CONTRIBUIÇÕES CULTURAIS DAS DIFERENTES ETNIAS DE COLONIZAÇÃO	IDENTIFICAR, EM SEUS LUGARES DE VIVÊNCIA, MARCAS DE CONTRIBUIÇÃO CULTURAL E ECONÔMICA DE GRUPOS DE DIFERENTES ORIGENS, RECONHECENDO E DESCREVENDO QUE OS DIFERENTES GRUPOS TÊM PARA A FORMAÇÃO SÓCIO-CULTURAL-ECONÔMICA DA REGIÃO, IDENTIFICANDO SUA MISCIGENAÇÃO CULTURAL A PARTIR DESSAS DESCOBERTAS.
PGCM- (EF03HI01)	HISTÓRIA	O "EU", O "OUTRO" E OS DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS E ÉTNICOS QUE COMPÕEM A CIDADE E OS MUNICÍPIOS: OS DESAFIOS SOCIAIS, CULTURAIS E AMBIENTAIS DO LUGAR ONDE VIVE	IDENTIFICAR OS GRUPOS POPULACIONAIS QUE FORMAM O MUNICÍPIO E A REGIÃO, AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE ELAS E OS EVENTOS QUE MARCAM A FORMAÇÃO DA CIDADE, COMO FENÔMENOS MIGRATÓRIOS (VIDA RURAL/VIDA URBANA), DESMATAMENTO, ESTABELECIMENTO DE GRANDES EMPRESAS, VIAS DE TRANSPORTES.
SLM- (EF03GE03)	GEOGRAFIA	CONTRIBUIÇÕES CULTURAIS DAS DIFERENTES ETNIAS DE COLONIZAÇÃO	RECONHECER OS DIFERENTES MODOS DE VIDA (HÁBITOS ALIMENTARES, MORADIAS, ASPECTOS CULTURAIS, TRADIÇÕES E COSTUMES) DE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS EM DISTINTOS LUGARES.
PGCM- (EF03HI02)	HISTÓRIA	O "EU", O "OUTRO" E OS DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS E ÉTNICOS QUE COMPÕEM A CIDADE E OS MUNICÍPIOS: OS DESAFIOS SOCIAIS, CULTURAIS E AMBIENTAIS DO LUGAR ONDE VIVE	SELECIONAR, POR MEIO DE CONSULTA DE FONTES DE DIFERENTES NATUREZAS E REGISTRAR ACONTECIMENTOS OCORRIDOS AO LONGO DO TEMPO NA CIDADE OU NA REGIÃO EM QUE VIVE.
CE- (EF03GE04)	GEOGRAFIA	PAISAGENS NATURAIS E ANTRÓPICAS EM MOVIMENTO, INFLUÊNCIA DO HOMEM EM SEU MEIO (CAUSA E CONSEQUÊNCIAS): MODIFICAÇÕES NOS BAIRROS ATRAVÉS DO TEMPO.	EXPLICAR COMO OS PROCESSOS NATURAIS E HISTÓRICOS ATUAM NA PRODUÇÃO E NA MUDANÇA DAS PAISAGENS NATURAIS E ANTRÓPICAS NOS LUGARES DE VICÊNCIA, COMPARANDO-OS A OUTROS LUGARES, IDENTIFICANDO OS COMPONENTES QUE ATUAM NOS PROCESSOS DE MODIFICAÇÃO DAS PAISAGENS.
PGCM- (EF03HI04)	HISTÓRIA	O "EU", O "OUTRO" E OS DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS E ÉTNICOS QUE COMPÕEM A CIDADE E OS MUNICÍPIOS: OS DESAFIOS SOCIAIS, CULTURAIS E AMBIENTAIS DO LUGAR ONDE VIVE	IDENTIFICAR OS PATRIMÔNIOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DE SUA CIDADE OU REGIÃO E DISCUTIR AS RAZÕES CULTURAIS, SOCIAIS E POLÍTICAS PARA QUE ASSIM SEJAM CONSIDERADOS E ENTENDER O CONCEITO DE PATRIMÔNIO RELACIONANDO À IDEIA DE PERTENCIMENTO.
PGCM- (EF03HI05)		A CIDADE E O CAMPO, APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS, MARCOS HISTÓRICOS NA CIDADE DE SÃO VICENTE.	IDENTIFICAR OS MARCOS HISTÓRICOS DO LUGAR EM QUE VIVE E COMPREENDER SEUS SIGNIFICADOS.
PGCM- (EF03HI06)		A PRODUÇÃO DOS MARCOS DE MEMÓRIA: A CIDADE E O CAMPO, APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS.	IDENTIFICAR OS REGISTROS DE MEMÓRIA NA CIDADE (NOMES DE RUAS, MONUMENTOS, EDIFÍCIOS, ETC.), DISCUTINDO OS CRITÉRIOS QUE EXPLICAM A ESCOLHA DESSES NOMES.
FPRE- (EF03GE07)	GEOGRAFIA	LOCALIZAÇÃO, ORIENTAÇÃO E REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA.	RECONHECER E ELABORAR LEGENDAS COM SÍMBOLOS DE DIVERSOS TIPOS DE REPRESENTAÇÕES EM DIFERENTES ESCALAS CARTOGRÁFICAS, PROBLEMATIZANDO A IMPORTÂNCIA DOS SÍMBOLOS PARA A LEITURA CARTOGRÁFICA.
LV- (EF03HI07)	HISTÓRIA	CIDADE, BAIRRO, REGIÃO: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS.	IDENTIFICAR SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS EXISTENTES ENTRE COMUNIDADES DE SUA CIDADE OU REGIÃO, E DESCREVER O PAPEL DOS DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS QUE AS FORMAM.
FPRE- (EF03GE06)	GEOGRAFIA	REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS.	IDENTIFICAR E INTERPRETAR IMAGENS BIDIMENSIONAIS E TRIDIMENSIONAIS EM DIFERENTES TIPOS DE REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA, DESTACANDO A PAISAGEM DA REALIDADE CONCRETA DO ESPAÇO EM QUE VIVE, PARA A REPRESENTAÇÃO SOB A FORMA DE MAPAS E OUTROS RECURSOS CATOGRÁFICOS.
NEPP- (EF03HI09)	HISTÓRIA	A CIDADE, SEUS ESPAÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS E SUAS ÁREAS DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL, BEM COMO SUAS FUNÇÕES DENTRE O MUNICÍPIO.	MAPEAR OS ESPAÇOS PÚBLICOS NO LUGAR EM QUE VIVE E IDENTIFICAR SUAS FUNÇÕES (RUS, PRAÇAS, ESCOLAS, HOSPITAIS, PRÉDIOS DA PREFEITURA E CÂMARA DE VEREADORES, ETC.)
NAQV- (EF03GE08)	GEOGRAFIA	FORMAS DE DESCARTES DE RESÍDUOS: RECICLAGEM E REUSO DE MATERIAIS.	RELACIONAR A PRODUÇÃO DE LIXO DOMÉSTICO OU DA ESCOLA AOS PROBLEMAS CAUSADOS PELO CONSUMO EXCESSIVO E CONSTRUIR PROPOSTAS PARA O CONSUMO CONSCIENTE, CONSIDERANDO A AMPLIAÇÃO DE HÁBITOS DE REDUÇÃO, REUSO E RECICLAGEM/DESCARTE DE MATERIAIS CONSUMIDOS EM CASA, NA ESCOLA E/OU NO ENTORNO.
NEPP- (EF03HI10)	HISTÓRIA	A CIDADE DE SÃO VICENTE, SEUS ESPAÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS E SUAS ÁREAS DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL. PATRIMÔNIOS HISTÓRICOS CULTURAIS DO MUNICÍPIO DE SÃO VICENTE.	IDENTIFICAR AS DIFERENÇAS ENTRE ESPAÇO DOMÉSTICO, OS ESPAÇOS PÚBLICOS E ÁREAS DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL, COMPREENDENDO A IMPORTÂNCIA NESTA DISTINÇÃO E AS NORMAS DE CONVÍVIO NOS MESMOS.
NAVQ- (EF03GE09)	GEOGRAFIA	CUIDADOS COM A ÁGUA PARA OS DIVERSOS TIPOS DE USO.	INVESTIGAR OS USOS DOS RECURSOS NATURAIS, COM DESTAQUE PARA OS USOS DA ÁGUA EM ATIVIDADES COTIDIANAS (ALIMENTAÇÃO, HIGIENE, CULTIVO DE PLANTAS, ETC), E DISCUTIR OS PROBLEMAS AMBIENTAIS PROVOCADOS POR ESSES USOS.
NAVQ- (EF03GE10)			IDENTIFICAR OS CUIDADOS NECESSÁRIOS PARA A UTILIZAÇÃO DA ÁGUA NA AGRICULTURA E NA GERAÇÃO DE ENERGIA DE MODO A GARANTIR A MANUTENÇÃO DO MOVIMENTO DE ÁGUA POTÁVEL.
NEPP- (EF03HI11)	HISTÓRIA	TIPOS DE TRABALHO, CULTURA E LAZER EXISTENTES NA CIDADE E NO CAMPO.	IDENTIFICAR DIFERENÇAS ENTRE FORMAS DE TRABALHO REALIZADAS NA CIDADE E O CAMPO, CONSIDERANDO TAMBÉM O USO DA TECNOLOGIA Nesses DIFERENTES CONTEXTOS.
NAVQ- (EF03GE11)	GEOGRAFIA	PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E CONSUMO: IMPACTOS DA ATIVIDADES HUMANAS NO CAMPO (USO DE MÁQUINAS E FERRAMENTAS NAS GRANDES AGRICULTURAS).	COMPARAR IMPACTOS DS ATIVIDADES ECONÔMICAS URBANAS E RURAIS NO SEU LUGAR DE VIVÊNCIA, SOBRE O AMBIENTE FÍSICO NATURAL, ASSIM COMO OS RISCOS PROVENIENTES DO USO DE FERRAMENTAS E MÁQUINAS.
NEPP- (EF03HI12)	HISTÓRIA	A CIDADE DE SÃO VICENTE E SUAS ATIVIDADES DE TRABALHO CULTURA E LAZER, NO PASSADO E NO PRESENTE. (MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS); PONTOS TURÍSTICOS DE SÃO VICENTE.	COMPARAR AS RELAÇÕES DE TRABALHOS E LAZER DO PRESENTE COM AS DE OUTROS TEMPOS E ESPAÇOS, ANALISANDO MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS.

Fonte: BCM-SV

A base curricular nacional e de São Vicente são documentos burocráticos, elaborados para racionalizar a educação, sob perspectivas dominantes que continuam negligenciando o histórico, o social, o ético e o conhecimento. Giroux (2006), nessa temática pedagógico-crítica, expõe que o ensino e as escolas não podem ser vistos apenas como algo instrucional, uma vez que estão relacionados com a política, a ética, a cultura, o poder, a construção de identidade e as práticas sociais em uma visão do futuro.

Segundo o autor:

A pedagogia crítica é um discurso para afirmar a primazia do político e do ético como eixo central característica da teoria e da prática educacional. A pedagogia crítica deixa claro que as escolas e outras esferas educacionais não podem ser vistas apenas como locais de instrução, mas devem ser vistas como lugares onde a cultura, o poder e o conhecimento se unem para produzir identidades, narrativas e aspectos sociais particulares e práticas. Neste caso, a pedagogia crítica esclarece que a escolarização não se trata apenas da produção de competências, mas sobre a construção de conhecimentos e identidades que pressupõem sempre uma visão do futuro (Giroux, 2006, p.4).

Desta forma, ao comparar os objetos do conhecimento e habilidades da BNCC aos descritores e saberes da BCM-SV, é possível perceber a semelhança existente entre textos. Assim, a Secretaria de Educação de São Vicente, por meio de sua base municipal, garante o que é exigido por lei aos Estados e Municípios para o desenvolvimento integral do aluno, sem, no entanto, trazer para o corpo de seu normativo as especificidades próprias do lugar, sem promover as adequações necessárias à aplicabilidade da norma de forma culturalmente contextualizada.

3.2 Algumas Críticas à Base Nacional Curricular Comum

A questão do debate de um currículo unificado para todo o território nacional não é recente, porém, a partir de 1996, com a instauração dos PCNs, essa discussão foi sendo refinada, culminando na elaboração e implantação de um documento que, em teoria, seria capaz de nortear todo o ensino brasileiro, promovendo entre os alunos de escolas públicas e particulares a democracia, o direito à aprendizagem e definindo a igualdade e equidade como cidadania em respeito às diferenças. Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC atenderia, sem distinção, todos os estudantes, permitindo que os alunos que estudam na região norte do país, ao se

mudarem para a região sul, não tivessem prejuízo em sua aprendizagem, promovendo assim, a isonomia de oportunidades.

Como vimos anteriormente, a criação deste documento foi uma exigência legislativa, mas será que uma “aprendizagem homogênea” pode ser garantida num país tão diverso, no que diz respeito a questões referentes a território, oferta de oportunidades, acesso à cultura, aspectos sociais e financeiros? É nesse sentido que Freitas (*apud* Dutra, 2018), critica:

[...] a implantação da BNCC por essa “esquecer” que no interior de cada escola há uma “política local”, dificultando a aceitação de padrões impostos verticalmente, destacando que estar alinhado não significa que haverá, necessariamente, uma qualidade do ensino. Que a padronização em cima dos conteúdos básicos, retira da escola a função de formação para a prática cidadã, só visando a melhora das pontuações nos testes através do cumprimento das competências e habilidades precisamente estabelecida (Freitas *apud* Dutra, 2018, p. 87-102)

Cada Estado e cada Município possui uma realidade, recebe incentivos diversos e destina percentuais distintos à educação. Vivemos em uma região metropolitana em que é possível perceber a discrepância na estrutura e qualidade de ensino entre as escolas de municípios vizinhos.

A dimensão local e sua heterogeneidade são sufocadas frente à pretensão de construção de uma educação homogênea, que desconsidera os muitos Brasis inseridos dentro das fronteiras político-administrativas do Estado Brasileiro e desconsidera a prática do ensino-aprendizagem como ação dialógica, de trocas de saberes entre os agentes envolvidos. Conforme aponta Lopes (2006),

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola (Lopes, contra capa, 2006).

A redução, ou mesmo a invisibilização, das diferenças que a BNCC promove, pode ter como uma de suas bases o fato de que, apesar de ser um documento normativo para a Educação Básica, ter sido elaborada para reorganizar o currículo e ter sofrido forte influência, em forma de parceria e colaboração, do empresariado brasileiro e de órgãos internacionais como: Itaú, Bradesco, Santander, Gerdau,

Fundação Lemann, Todos pela Educação, entre outros. Difícil compreender como tantos “parceiros” poderiam colaborar na elaboração de um documento, sem tornar a BNCC tecnicista para satisfazer seus próprios interesses, sacrificando, assim, o ideal de construção de um sistema educacional promotor e garantidor do exercício da cidadania plena.

3.3 Desafios do Ensino Remoto

De acordo com Santos, desde a década de 1980 – quando o neoliberalismo se estabeleceu como uma poderosa versão do capitalismo, e este foi se subordinando à lógica do setor financeiro – “o mundo tem vivido em permanente estado de crise” (Santos, 2020, p. 5). A princípio toda crise é passageira, porém ainda conforme o autor, o objetivo da crise permanente é “legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica” (Santos, 2020, p.6).

Assim, a situação provocada pela COVID-19 impactou a rotina e a vida de todos em escala mundial. Devido à velocidade com que a disseminação geográfica da doença era alcançada, níveis alarmantes de contaminação foram alcançados, obrigando a OMS a decretar, em 11 de março de 2020, o estado de pandemia e a necessidade de isolamento social.

As escolas foram fechadas e tiveram que se adaptar à nova ordem sanitária, levando em consideração a aprendizagem dos alunos, que deveria ser assegurada. No contexto escolar, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a aprendizagem sempre foi pautada na relação professor-aluno, e pensar uma educação sem o contato físico, com utilização de recursos tecnológicos, era algo até então inimaginável.

No Município de São Vicente, após a suspensão das aulas, os estudantes tiveram suas férias e o período de recesso escolar antecipados, permanecendo cerca de dois meses sem atividades pedagógicas. Enquanto isso, a equipe da Secretaria de Educação reorganizou o currículo e disponibilizou, através de seu blog (anexo F), um comunicado aos pais (anexo G) com informações sobre as aulas remotas. Também foram oferecidas atividades de revisão e, a partir de 11 de maio de 2020, passaram a ser postadas, duas vezes por semana, videoaulas com novos conteúdos e atividades,

contemplando todas as disciplinas obrigatórias pela BNCC, a fim de dar continuidade ao ano letivo.

A “flipped classroom ou Sala de Aula Invertida (SAI)”, termo definido pelos autores, que consiste em “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (Bergman; Sams, 2012, p.11) concretizou-se como metodologia ativa, para que o aluno, protagonista de seu processo de aprendizagem, pudesse ter uma rotina de estudos remoto e real, uma vez que era inviável a realização dos estudos no formato a que estávamos acostumados, e o trabalho que acontecia exclusivamente em sala de aula passou a ser realizado em casa.

O professor precisou revisitar sua prática, colocando-se como mediador/facilitador do processo de ensino, além de elaborar estratégias para tentar atingir o maior número possível de alunos que, naquele momento, estavam elevando os índices de evasão escolar por não darem devolutiva das atividades propostas.

Assim, os educadores travavam lutas diárias para buscar os alunos evadidos, criando grupos no *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*, realizando chamadas de vídeos coletivas e individuais em diferentes horários, enviando mensagens, etc. Porém, ao adentrarmos nos lares desses alunos, uma minoria que dispunha normalmente de um celular com internet, verificamos as condições em que viviam; suas casas feitas com blocos sem reboco, tetos com telhado sem forro, lição feita no chão por não possuírem mesa ou escrivaninha; ouvimos ainda, os relatos das famílias que se sentiam sobrecarregadas, a dificuldade em participar das aulas devido à quantidade de filhos e apenas um aparelho eletrônico disponível.

Muitos foram os desafios encontrados para a adaptação desse novo formato de ensino que exigia que a educação acontecesse através de atividades remotas ou à distância. O que verificamos na rede pública de ensino foi a triste realidade em que a grande maioria dos alunos e suas famílias não possuíam equipamentos eletrônicos como *notebooks* ou *tablets*, nem tão pouco acesso à internet, impossibilitando assim a utilização das plataformas online de ensino. Vimos professores sem qualquer tipo de formação técnica para direcionar seus alunos nos processos de aprendizagem em ambientes virtuais, tornando, muitas vezes, inviável a educação a distância para a população mais vulnerável.

Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial da Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias, porque estão presos em prisões ou em campos de internamento, porque não têm sabão e água potável, ou a pouca água disponível é para beber e cozinhar, etc. (Santos, 2020, p.24).

Com as escolas fechadas, sem merenda, muitos alunos não tinham o que comer. Houve aumento da violência sofrida por eles, pois o ambiente escolar não é somente um local para aprender; muitas vezes, é o único lugar em que a criança tem uma refeição balanceada e está segura.

Diante da urgência da situação, foram implantadas políticas públicas para tentar reduzir o problema social causado pela COVID-19.

[...] políticas públicas se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implantado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (Hofling, 2001, p.3)

O Poder Público, em parceria com empresas privadas, passou a disponibilizar cestas básicas que eram entregues nas escolas, juntamente com apostilas contendo atividades para contar como presença aos alunos que não tinham condições de participar das aulas síncronas. A devolução desse material pedagógico teria como prazo final o dia da próxima entrega de alimentos. Entretanto, essa opção também não apresentou muito sucesso, uma vez que não havia explicações acerca do conteúdo exigido, e as famílias teriam que assumir mais essa função, mesmo que em muitos casos, não apresentassem qualquer condição para tal. Com isso, o material retornava muitas vezes em branco ou com letra de outra pessoa, que não a do aluno. Diante desse cenário, pôde-se constatar que “[...] a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam” (Santos, 2020, p. 21).

E assim, o ano de 2020 trouxe o aumento dos casos da doença e morte, falta de emprego e comida, pouca ou nenhuma participação dos alunos nas aulas e na devolutiva dos materiais disponibilizados para o estudo em casa. No entanto, presenciemos também a recuperação de muitos pacientes, a solidariedade das pessoas com o próximo, o empenho dos profissionais da saúde e da educação para atingirem a população, famílias empreendendo esforços para que seus filhos não

parassem de estudar e aprender, pais sendo alfabetizados juntamente com nossos alunos e a esperança de retomada de um novo “normal” após a descoberta de medicamentos eficazes e da vacina para combater a COVID-19.

Em 2021, as aulas presenciais foram retomadas no mês de fevereiro, ainda com todos bastante receosos, mas esperançosos de que a situação melhoraria. Para nossa surpresa, no dia quinze de março do mesmo ano, praticamente no mesmo período do ano anterior, as aulas foram novamente suspensas e, dessa vez, a Prefeitura Municipal de São Vicente e demais cidades da região metropolitana de Santos decretaram um protocolo de estado de emergência, determinando que não se saísse às ruas para atividades não essenciais – *lock down*, atendendo às diretrizes do Governo do Estado de São Paulo. Retornou-se ao ensino remoto, com a utilização dos mesmos materiais disponibilizados através do blog da SEDUC no ano anterior.

Em julho de 2021, após o recesso, retornamos ao ensino híbrido, atendendo presencialmente pequenos grupos, de forma escalonada, do alunado matriculado no Ensino Fundamental. Já a Educação Infantil se manteve no ensino remoto até o final do ano letivo. Salienta-se que, em meados do mês de setembro, os professores titulares, já imunizados com a primeira dose da vacina, retornaram à escola, agora com o grupo completo, e assim permaneceram.

3.4 O Currículo em Tempos de Isolamento Social

Em 08 de maio de 2020, a Secretaria de Educação de São Vicente – SEDUC, por meio da resolução 06/20, dispôs sobre a reorganização do calendário escolar do referido ano para atendimento à legislação vigente que suspendeu as atividades escolares presenciais, por força da disseminação da COVID-19, garantindo a carga horária mínima de 800 horas, conforme prevê o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN.

Conforme quadro curricular do município (anexo H), são garantidas 1 aula por semana de História e 1 aula de Geografia, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada uma, aos anos iniciais (1º ao 3º ano) do Ensino Fundamental I. Os anos finais (4º ano e 5º anos), do mesmo nível de ensino, têm garantidas 2 aulas por semana de cada disciplina.

Como as disciplinas pertencentes à área das ciências humanas já contavam com o mínimo de aulas semanais, durante a pandemia, não houve mudanças na

quantidade de aulas, porém observaram-se nas atividades propostas a ênfase no desenho e na escrita, sem a necessidade de reflexão para a resolução das questões.

3.4.1 Atividades desenvolvidas

A partir do mês de maio de 2020, foram disponibilizadas no blog da SEDUC-SV, 21 (vinte e uma) atividades de revisão para que os alunos do município pudessem retomar sua rotina de estudos. A partir da 22ª atividade, foram adicionadas videoaulas gravadas por professores da própria rede, em que os conteúdos eram explicados como seriam na sala de aula e, após a explanação, a criança deveria realizar o exercício de fixação.

Para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, foram disponibilizadas um total de 80 (oitenta) atividades de História que contemplaram os seguintes saberes da disciplina de História: Comunidade, Convivência e Interação entre as pessoas (4 atividades); A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade (4 atividades); Memória e hábitos familiares: sentimento de pertencimento ao ambiente do qual faz parte para formação do indivíduo (2 atividades); Profissões antigas e atuais (2 atividades); A criança e suas relações – identidade e documentos como fonte de memória (4 atividades); O tempo como medida (3 atividades); Formas de registrar e novas histórias – marcos de memória material e imaterial (4 atividades); Hino Nacional e Bandeira Nacional (4 atividades); Hino de São Vicente e Bandeira de São Vicente (2 aulas); Diversidade Étnica e Cultural (4 atividades); Folclore Brasileiro (4 atividades); Independência do Brasil (4 atividades); Memórias do ambiente pessoal, através de objetos e relatos (4 atividades); A Escola e a profissão Professor no passado e presente (4 atividades); Educação para o trânsito (4 atividades); Consciência Negra (4 atividades).

Para as aulas de Geografia foram disponibilizadas, através do mesmo blog, 82 (oitenta e duas) atividades, sendo as 21 primeiras aulas voltadas à revisão do conteúdo trabalhado presencialmente e, a partir da 22ª, foram gravadas no mesmo formato das aulas de História, vídeos contendo as explanações necessárias para responder os exercícios de fixação ofertados, contemplando os seguintes saberes: Regras de Convivência e combinados (4 atividades); Meios de Transporte (2 atividades); Meios de Comunicação (2 atividades); Calendário – dia e noite, tempo, temperatura (2 atividades); Riscos e cuidados no trânsito (4 atividades); Modificações

nos bairros através dos tempos (3 atividades); Tipos de atividades realizadas nos bairros (4 atividades); Os Serviços Públicos no bairro (4 atividades); O Ser Humano transforma o Ambiente (4 atividades); Problemas Ambientais (4 atividades); Explorar sem destruir o ambiente (4 atividades); Cidade e Campo (4 atividades); Visão oblíqua, frontal e vertical (2 atividades); Visão oblíqua e vertical (2 atividades); Representando os Lugares (4 atividades); Recursos Naturais – Solo (4 atividades); Recursos Naturais – Água (4 atividades); Tempo e Clima nos outros lugares do mundo (4 atividades).

Para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, também foram disponibilizados no mesmo formato, totalizando 78 (setenta e oito) atividades da disciplina de História, sendo as 21 primeiras voltadas à revisão, sem a opção de videoaula com explicações sobre o conteúdo. A partir de 22ª atividade, contemplaram-se os seguintes saberes para a disciplina de História: Grupos Sociais (4 atividades); Fontes Históricas (2 atividades); O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem o município; Os Desafios Sociais, Culturais e Ambientais do lugar onde vive (2 atividades); Patrimônios históricos (2 atividades); Marcos Históricos de São Vicente (4 atividades); Modo de Vida na cidade e no campo no passado e no presente (3 atividades); O Lugar em que vive: as diferenças existentes entre comunidades e o papel dos grupos sociais que as formam (4 atividades); Símbolos Nacionais e Símbolos Municipais (3 atividades); Símbolos Municipais (5 atividades); Diversidade Étnica e Cultural (4 atividades); Folclore Brasileiro (4 atividades); Independência do Brasil (4 atividades); A Cidade, seus espaços públicos e privados (4 atividades); Datas Comemorativas: Dia dos professores (4 atividades); Trabalho na cidade e no campo (4 atividades); A Cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer no passado e presente (4 atividades).

Para a disciplina de Geografia, foram disponibilizadas 82 (oitenta e duas) aulas, sendo as 21 primeiras ofertadas como revisão para a retomada da rotina de estudos, e a partir da 22ª, foram trabalhados os seguintes saberes: A Cidade e o Campo: aproximações e diferenças (4 atividades); Contribuições Culturais das diferentes etnias de colonização (4 atividades); Paisagens Naturais e antrópicas em movimento (13 aulas); Paisagens Naturais e Antrópicas em movimento – Profissões (4 aulas); Paisagens Naturais e Antrópicas em Movimento: Influência do homem em seu meio – causa e consequência (4 atividades); Paisagens Naturais e Antrópicas em movimento – Bairro (4 atividades); Paisagens Naturais e Antrópicas em movimento – Meio

ambiente (4 atividades); Cuidados com a água para os diversos tipos de uso (11 aulas); Localização, Orientação e Localização Cartográfica (12 aulas).

Após observar e analisar os saberes trabalhados durante os anos de 2020 e 2021, de forma remota, foram selecionados alguns desses saberes, com a finalidade de dar sustentação teórica para a elaboração das 15 (quinze) questões inseridas na avaliação diagnóstica, que serviu de aporte para mensurar se as competências trabalhadas por meio das atividades propostas, através do *Blog* da SEDUC, foram suficientes para que os alunos tivessem suas habilidades expandidas. Para isso, foram escolhidos temas comuns às duas disciplinas e/ou que pudessem ser desenvolvidos em forma de sequência didática interdisciplinar. Dessa forma, foram escolhidos os seguintes saberes do 2º ano: Comunidade, Convivência e Interação entre as pessoas (História), Regras de Convivência e combinados (Geografia); A Criança e suas relações – identidade e documentos como fonte de memória, Fontes Históricas (História); O Tempo como medida (História), Calendário – dia e noite, tempo, temperatura (Geografia); Diversidade Étnica e Cultural e Consciência Negra (História); Os Serviços Públicos no bairro, Modificações dos Bairros através dos tempos, Tipos de atividades realizadas nos Bairros (Geografia); Cidade e Campo (Geografia); Recursos Naturais – Água, Problemas Ambientais (Geografia); Visão oblíqua, frontal e vertical (Geografia); Símbolos Nacionais e Símbolos Municipais (História).

A seguir serão apresentados os saberes selecionados do 3º ano, em que a maioria dos conteúdos já haviam sido apresentados no ano anterior. São eles: Trabalho na Cidade e no Campo (História), A Cidade e o Campo: aproximações e diferenças (Geografia); O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem o município e Diversidade étnica e cultural (História), Contribuições Culturais das diferentes etnias de colonização (Geografia); Paisagens Naturais e Antrópicas em movimento (Geografia); Cuidados com a água para os diversos tipos de uso (Geografia); Patrimônios Históricos e Marcos Históricos de São Vicente (História), Localização, Orientação e Localização Cartográfica (Geografia); O Lugar em que vive: as diferenças existentes entre comunidades e o papel dos grupos sociais que as formam (História); Símbolos Nacionais e Símbolos Municipais (História).

3.5 A Retomada de um Novo "Normal" e as Políticas Públicas Implementadas para Suprir a Defasagem do Ensino Remoto

O retorno efetivo, com todas as turmas juntas dentro do espaço escolar, no mês de setembro de 2021, gerou diversas preocupações, por parte da gestão e dos professores, pois as crianças ficariam na escola durante o horário completo e teriam de cumprir as regras impostas: troca das máscaras, manutenção do distanciamento social e o não compartilhamento de lanches ou bebidas.

Assim, as escolas adotaram algumas medidas de segurança como: disponibilização de álcool em gel em todas as salas, suspensão da escovação dentária e solicitação de apenas 1 (uma) pessoa responsável para retirar a criança no horário da saída, a fim de evitar aglomeração.

O tempo escolar presencial é um período de crescimento e apropriação do mundo real, e as crianças precisam dessa experiência para aprender comunicação e reciprocidade, fazer amigos e ser capazes de resolver conflitos. A experiência pedagógica enquanto prática social é importante para elas e o contato presencial com a professora e com outras crianças desempenha um papel importante no processo de socialização (Ortega, Rocha, 2020, p. 6).

No retorno das aulas presenciais, foi priorizado o acolhimento, socialização, reforçando o lado emocional dos alunos, visto que o impacto nas relações afetivas se mostrou extremamente significativo para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, realizaram-se sondagens para verificar a fase do desenvolvimento em que os alunos se encontravam, uma vez que a COVID-19 havia deixado um rastro de mudança, perda e até destruição na vida de muitos deles.

Como a escola em que pesquisa foi realizada serve como dormitório para a polícia militar, na operação verão, as aulas encerraram-se no início de dezembro de 2021, voltando de maneira remota no mês de fevereiro de 2022, com a distribuição de apostilas para a realização de atividades com o objetivo de retomada da rotina de estudo em suas casas. Os professores se apresentaram, realizaram reuniões com as famílias e mantiveram plantões de dúvidas em outra unidade escolar próxima, retornando presencialmente em março de 2022, após o término da operação verão.

Diante desse retorno, em que todos pareciam estar mais próximos de voltar à "normalidade", uma vez que o número de infectados já não era tão assustador, sabia-se como evitar a doença e a grande massa popular estava vacinada, foi possível

observar melhor e constatar a dificuldade não somente na socialização, devido ao fato da grande maioria dos alunos terem passado um tempo excessivo em frente às telas (celulares e televisão), mas também por apresentarem uma considerável defasagem em sua aprendizagem, uma vez que a suspensão das aulas interrompeu o processo de alfabetização e, com o isolamento social, muitos não participaram das aulas remotas.

Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2019, a internet não era acessível a todos. Ainda de acordo com o instituto, 4,3 milhões de alunos, no Brasil, não tinham acesso suficiente à internet de qualidade no início da pandemia. Os principais motivos para isso foram os seguintes: a insuficiência de dinheiro para contratar o serviço, falta de um aparelho de qualidade, e até mesmo a indisponibilidade do serviço em determinadas regiões. Desses alunos, 4,1 milhões estudavam em escola pública de ensino, o que corroborou ainda mais para a desigualdade social e defasagem do ensino brasileiro. Devido à pandemia, não houve a realização da mesma pesquisa no ano de 2020, porém esses dados quantificam o que foi possível observar durante as aulas síncronas.

O contexto educacional vivido [...] nos remete ao processo inicial da educação presente no Brasil desde a chegada dos jesuítas em solo brasileiro, que por meio da educação, tinham por objetivo principal impor aos índios, sua cultura e sua religião, apoiados em um, ensino rígido, tradicional e para poucos. Sendo assim, pudemos identificar este mesmo movimento histórico e cultural agora neste período de tantas mudanças, devido ao distanciamento social causado pela pandemia do COVID 19, verificamos um ensino centralizador, tradicional e elitizado [...], sendo assim, as melhores condições de acesso ao ensino híbrido foram dos alunos com condições socioeconômicas elevadas (Azevedo, 2021, p.3).

Com a finalidade de reduzir a lacuna causada na aprendizagem dos alunos, a Prefeitura Municipal de São Vicente criou, por meio do Decreto n.º 5580-A, em 22 de junho de 2021, o Programa Educacional de Jornada Ampliada, para instituir no município o programa de reforço escolar – INTEGRA-SV, realizado no contraturno dos alunos, abarcando as disciplinas de Português e Matemática.

3.6 Formação Inicial e Continuada de Professores Polivalentes na Área das Ciências Humanas

No Brasil, o professor polivalente é apto a ensinar desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental I, podendo atuar desde o berçário até o 5º

ano, sendo exigido deste profissional no passado, apenas o nível médio, no chamado curso Normal, criado na época do Império, ou a habilitação do segundo grau do curso de Magistério. A exigência da formação de nível superior teve início com a implementação da LDBEN (Lei 9394/96).

art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Neste contexto, devido à histórica exigência de menor escolaridade no passado, encontramos, ainda hoje, escolas particulares e redes públicas de ensino que fazem distinção quanto à remuneração desses profissionais se comparados com professores especialistas apresentam reduzido, por conseguinte, qualquer tipo de prestígio social, assim acarretando a sua desprofissionalização ao serem denominados como “tio” ou “tia”, ao invés de professor ou professora.

O fato é que esse profissional, que na grande maioria dos casos é uma mulher, atua como professor(a) referência, por ficar um longo período com os integrantes da turma, conseguindo estreitar vínculos com seus alunos e seus familiares, manter uma relação muitas vezes afetuosa e gerar recordações para toda a vida desta criança. Muitos de nós recordamos do nome da professora do Jardim de Infância ou da professora que marcou os nossos primeiros anos escolares.

O tempo passou, e nos dias atuais é exigido do professor polivalente o nível superior de ensino. Para se destacar no mercado de trabalho ou melhorar sua classificação em concursos públicos, esse profissional, não raro, busca por cursos de especialização ou cursos voltados à alfabetização, porém os cursos de formação inicial e continuada oferecem o mínimo de carga horária para que se obtenha conhecimento suficiente das demais disciplinas, como o caso das que são abarcadas pelas ciências humanas.

O anexo I apresenta um modelo de quadro curricular, referente ao ano de 2023, das disciplinas do curso de Pedagogia (1º ao 3º período) de uma universidade particular do município de Santos, em que é possível observar que a disciplina de História se aplica à História da Educação e não aos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, o que acaba reforçando a lacuna na formação inicial dos futuros professores polivalentes, refletindo assim, na reprodução de ensino tal qual a forma

que aprenderam à época em que eram estudantes, por não haver uma prática reflexiva quanto aos assuntos que serão trabalhados em sala de aula com os alunos. Assim, ao se ofertar um currículo “enxuto”, devido ao curto tempo dispensado à formação inicial pelas universidades, não se oportunizam momentos em que o professor possa refletir e pesquisar sobre o universo dos conhecimentos científicos, culturais, do trabalho e da atualidade, como afirma Freire (1993):

Infelizmente não se observam estes momentos de reflexão sobre a educação ou o incentivo para a formação do professor pesquisador. A profissão de professor implica envolver-se com a totalidade do mundo dos homens, o universo dos conhecimentos, das ciências e da cultura, o universo do trabalho e das tecnologias, o universo das lutas de mulheres e homens para construir suas vidas em sociedade com seus aspectos de solidariedade e com suas relações políticas (Freire, 1993, p.13).

Sobre a formação docente, Imbernón (2011) considera que: [...] a formação do professor deve adotar uma metodologia que fomente os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através das diferentes experiências [...] deveria ocorrer no interior das instituições educacionais para obter a mudança individual e institucional (Imbernón, 2011, p.119).

Ao coordenador pedagógico das unidades escolares, cabe o papel de facilitador no processo de formação continuada, podendo contribuir para a melhoria na prática docente, porém para que isso ocorra, é preciso repensar as temáticas e formas de abordagem que são trabalhadas durante os 45 (quarenta e cinco) minutos de HTPC, podendo este momento ser usado para detecção de fragilidades, problemas, entre outros fatores. Entretanto, o que se observa, muitas vezes, na prática, é que este momento é usado para transmissão de recados, leitura de textos de fruição ou apenas para o cumprimento do mesmo na espera do horário da saída.

4 METODOLOGIA E ANÁLISE DA PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentadas a metodologia, a análise de dados e seus resultados, tendo como ponto de partida o recorte do momento histórico causado pelo isolamento social, devido à pandemia da COVID-19.

Considerou-se a importância do ensino de História e Geografia para os alunos dos anos iniciais e o modo como estas disciplinas são ministradas pelos professores polivalentes. Identificou-se, dentro do contexto pandêmico, a dificuldade das famílias em acompanhar as atividades disponíveis através do blog da SEDUC, das aulas síncronas e apostilas.

Elaborou-se uma avaliação diagnóstica com base nos conteúdos trabalhados nos segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental, tendo como referência o material, desenvolvido e disponibilizado no referido blog, aos alunos matriculados na rede pública de ensino do município de São Vicente, durante os anos de 2020 e 2021, com o objetivo de detectar possíveis lacunas na área das ciências humanas.

O principal fator que motivou a escolha do formato de pesquisa e a utilização deste instrumento foi procurar compreender se, durante o período de isolamento social, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolverem as competências e habilidades descritas na BNCC e na BCM-SV, nas disciplinas de História e Geografia.

4.1 Área de Realização

Esta pesquisa foi realizada ao final do ano letivo de 2022 e contou com a participação voluntária dos alunos matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, da rede municipal da cidade de São Vicente/SP, que durante os anos 2020 e 2021 tiveram as aulas suspensas em virtude da Pandemia causada pela COVID-19.

4.2 Metodologia

Optou-se pelo método de cunho quantitativo e qualitativo, com natureza descritiva, “a pesquisa, [...], é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (Marconi; Lakatos, 2008, p.155).

A pesquisa quantitativa expressa os resultados que são quantificados e centrados na objetividade (Gehhardt e Silveira, 2009). Esse tipo de pesquisa utiliza-se da linguagem matemática para expor as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.

Na pesquisa qualitativa, segundo Perovano (2016, p. 44), “[...] é necessário realizar a descrição dos ambientes e das pessoas que os compõem, de modo não fragmentado, e considerar a totalidade do ambiente natural de pesquisa”. Assim, com esse formato de pesquisa, é possível obter um maior aprofundamento e compreensão acerca do grupo social e dos aspectos da realidade no qual está inserido.

Ao longo deste trabalho foi relatado que os alunos ficaram por quase 2 (dois) anos com aulas remotas e apostilas. Ao retornarem às aulas presenciais, em 2022, houve uma tentativa de suprir a defasagem causada, uma vez que grande parte dos alunos não apresentou condições de seguir com sua rotina de estudos. A avaliação diagnóstica teve como objetivo analisar o prejuízo causado aos alunos e descortinar os olhos dos professores polivalentes para outras disciplinas que recebem pouca atenção ao longo da formação dos alunos matriculados na rede pública de ensino.

A pesquisa descritiva, a partir dos dados estatísticos representados por gráficos, foi utilizada como recurso para a interpretação das respostas dos alunos e para auxiliar na construção do produto de intervenção.

A escolha das questões que compuseram a avaliação diagnóstica foi fundamentada a partir das temáticas trabalhadas de forma interdisciplinar, nas atividades disponibilizadas pela SEDUC. As questões selecionadas serviram como ferramenta de coleta de dados, tendo como objetivo compreender o estágio de aprendizagem em que o discente se encontra (Luckesi, 2009).

Luckesi define a “[...] avaliação como um juízo de qualidade sobre dados levantados para tomada de decisões” (1996, p. 33). Assim, após a correção da avaliação, será possível perceber se a criança compreendeu o que lhe foi ensinado, dominando o conteúdo que lhe foi apresentado durante as aulas remotas, e se houve o desenvolvimento das competências e habilidades preconizadas pelos documentos norteadores da educação.

Considerando a avaliação da aprendizagem como um recurso que o professor dispõe para obter informações sobre os avanços e as dificuldades de seus alunos, oferecendo suporte ao processo de ensino e aprendizagem, este instrumento tem

como função motivar o crescimento e o desejo de se alcançar melhores resultados enquanto diagnóstica (Luckesi, 1995).

Diante dos resultados obtidos, foi possível identificar em quais temas as crianças apresentaram maior dificuldade e, a partir dessas informações, elaborar um produto com a finalidade de ajudar o professor polivalente a preparar suas aulas, de forma a potencializar o protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

4.3 Sujeitos Participantes

Este estudo foi realizado com a participação voluntária de 32 (trinta e dois) alunos matriculados em 4 salas diferentes do 4º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de São Vicente.

4.4 Procedimento e Instrumento para Coleta de Dados

Após o envio e o aceite do Comitê de ética da Universidade, através do CAAE 63992022.4.0000.5509, eu me dirigi à Unidade de Ensino Prefeito Antonio Fernando dos Reis e apresentei o Projeto de Pesquisa e seus objetivos para a diretora da unidade, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Instituição (TCLE) – (anexo A), tendo obtido a aprovação do mesmo para realizar a investigação junto aos discentes.

As professoras foram apresentadas ao contexto da pesquisa durante o horário de lanche de suas salas (15 minutos). Algumas delas, a princípio, apresentaram certa resistência, porém autorizaram a minha entrada em sala, para realizar a avaliação diagnóstica com os alunos que aceitassem participar. Por ser tratar de crianças menores de idade, foi preciso obter autorização de seus responsáveis, por meio dos termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que foram solicitados durante o período de saída das turmas ou via agenda. Dos 52 (cinquenta e dois) alunos que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, 19 (dezenove) crianças não puderam colaborar com este estudo por falta de assinatura em um dos documentos de autorização ou por não terem comparecido no dia de sua aplicação.

Foi observada certa resistência por parte dos professores, com receio de terem seu trabalho avaliado/julgado, por parte de diversos alunos por se tratar de uma avaliação e de alguns pais que não compreenderam a relevância deste levantamento.

O instrumento proposto para coleta de dados foi uma avaliação diagnóstica, composta por 15 (quinze) questões de múltipla escolha, contendo 4 (quatro) alternativas de resposta em cada questão, contemplando saberes como registro de nascimento, bairro, instrumento de medida de tempo, cultura africana, influências culturais, nomes do Brasil, comunidades quilombolas, representação cartográfica, engenho, tipos de comunidade, paisagem e lugar, assuntos que foram trabalhados durante o período de isolamento social com os alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, na área das ciências humanas.

A avaliação foi aplicada por mim, entre os dias 08 e 17/11/2022, durante o período da manhã, aos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Seguindo a recomendação das professoras-referência das salas, realizou-se a leitura pausadamente, repetindo a quantidade de vezes necessárias para que todas as questões e suas alternativas fossem compreendidas, contemplando assim aqueles que ainda não eram alfabetizados e os que apresentavam dificuldades na fluência leitora.

4.5 Resultados e Discussão da Pesquisa

Na avaliação, estavam presentes questões envolvendo temas interdisciplinares de História e Geografia, que foram trabalhados durante o período de isolamento social, sendo alguns deles revisitados durante o decorrer do ano letivo de 2022, ano em que os alunos cursavam o 4º ano do Ensino Fundamental.

Ao final do experimento, evidenciou-se a necessidade de gerar um produto que contemplasse temas interdisciplinares de História e Geografia e que servisse de apoio aos professores polivalentes, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no planejamento de suas aulas.

4.6 Descrição do Instrumento de Medida (Avaliação Diagnóstica)

A avaliação diagnóstica (apêndice A) foi composta por quinze perguntas em formato fechado, ou seja, de múltipla escolha, contendo 4 alternativas de resposta em cada questão.

A pergunta 1 refere-se ao documento em que se tem o 1º registro de nascimento. É possível observar que 68,78%, ou seja, 22 crianças, acertaram que o primeiro registro é a certidão de nascimento. Isso significa dizer que, dentre as competências específicas de ciências humanas para o Ensino Fundamental, a primeira delas é “[...] compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos” (B, 2018, p.355).

Figura 1 – Representação gráfica das respostas referente à questão número 1



Fonte: elaborado pela autora.

O registro de nascimento é o primeiro ato formal, cuja função é comunicar a existência de uma nova vida para toda a sociedade e para o Estado. A partir desse documento, a pessoa passa a ter acesso aos serviços sociais básicos e a gozar de todos os direitos para poder exercer sua cidadania.

As perguntas 2 e 3 se referem ao bairro, espaço em que se vive e se conhece, repleto de vínculos afetivos e relações históricas, sociais e econômicas que foram se modificando através do tempo, em consequência da ação humana.

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina (Santos, 1997, p. 27).

Segundo a BNCC (2018), a relevância de trabalhar esta temática está em:

Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social (Brasil, 2018, p. 353).

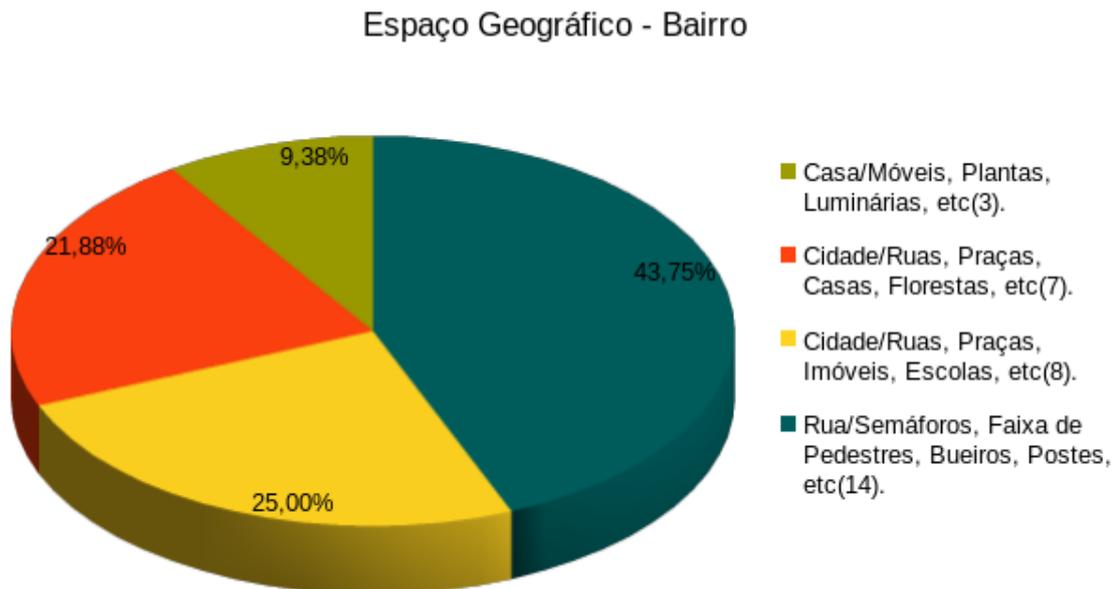
Assim, a criança que adquire essa consciência será capaz de entender que todo bairro tem uma história e que ele é fruto da ação humana no decorrer do tempo, poderá elencar os problemas existentes, assim como refletir sobre possíveis soluções, se percebendo como sujeito histórico, pertencente à sociedade em que está inserido.

A questão número 2 solicita ao aluno que escolha a alternativa que melhor preencha as lacunas da seguinte frase:

O BAIRRO É UMA PARTE DA_____. NOS BAIRROS HÁ_____.

Após uma leitura minuciosa, em que foram colocados todos os itens das alternativas, apenas 25% dos participantes, ou seja, apenas 8 alunos, que representam $\frac{1}{4}$ do total, acertaram a resposta, como mostra a figura a seguir.

Figura 2 – Representação gráfica das respostas referente à questão número 2



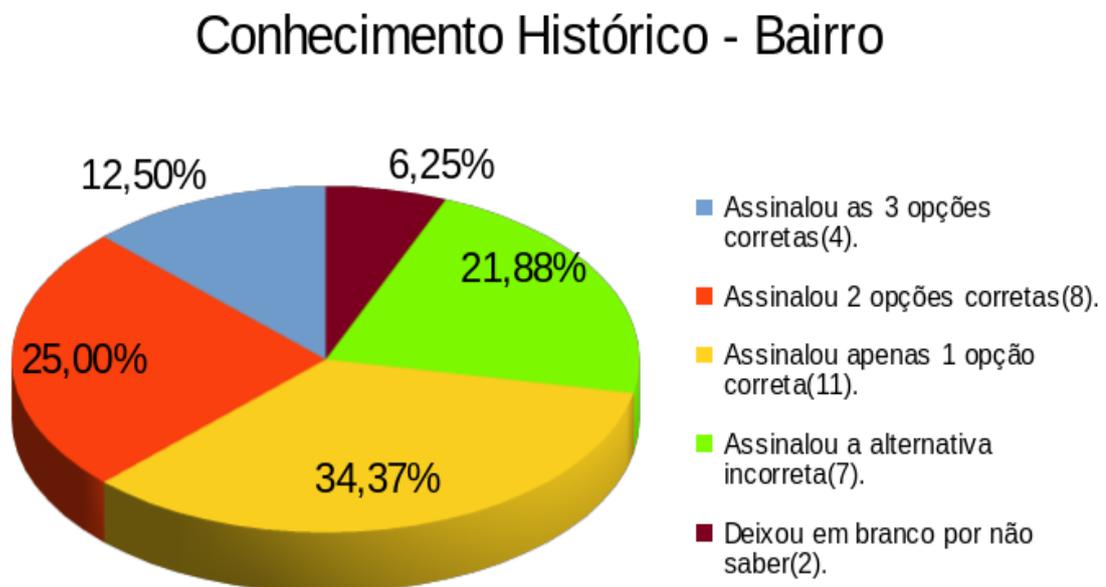
Fonte: elaborada pela autora.

O que chama a atenção no gráfico apresentado é que uma quantidade considerável de alunos (43,75%) escolheu a alternativa em que o bairro é parte da rua, e não o contrário, e que nos bairros há semáforos, faixa de pedestres, bueiros, postes, etc. Assim, pode-se perceber que estes alunos não se apropriaram do conceito de bairro e rua.

Acredita-se ser possível alterar esses números, por meio de propostas com atividades que motivem os alunos a investigarem e se tornarem protagonistas de sua aprendizagem. Guimarães (2001) explica que a motivação apresenta estreita relação com a escolha de uma determinada atividade que lhe pareça interessante, cativante ou, que gere algum tipo satisfação, por exemplo: atividades que envolvam a utilização de espaços não formais, como um passeio pelo bairro, com a finalidade de observar os tipos de construções existentes, espaços públicos (praças, parques, etc.), pesquisa com os familiares ou vizinhos que residam há muito tempo no bairro para entender como este espaço foi se modificando com o tempo, observação de fotos antigas e atuais ou utilizando alguma ferramenta como o *Google Earth* ou *maps* para refazer o caminho de casa até a escola ou para observar os espaços periféricos da unidade de ensino.

A questão número 3 solicita que sejam assinaladas as alternativas verdadeiras no que se refere ao bairro, oferecendo como alternativa as seguintes opções: a) Todo bairro tem um nome e uma história; b) Os bairros podem ser classificados como residenciais, comerciais, industriais, mistos e rurais; c) Geralmente nos bairros residenciais encontramos mais estabelecimentos comerciais; d) vários quarteirões formam um bairro. O enunciado da questão está no plural, e esta informação foi evidenciada aos alunos no momento de sua leitura. Das 4 (quatro) alternativas, 3 (três) estavam corretas, estando apenas 1 incorreta.

Figura 3 – Representação gráfica das respostas referente à questão número 3



Fonte: elaborado pela autora.

Analisando os resultados desta questão, é possível observar que apenas 12,5% dos participantes da pesquisa têm conhecimento de que todo bairro tem uma história, que é formado por vários quarteirões, e da existência de outros tipos de bairro, além do residencial. Observamos ainda que 34,37% das crianças entrevistadas possuem alguma noção do que seja o bairro, e que 6,25% não assinalaram alternativa alguma, além de registrarem na própria avaliação que desconheciam o assunto.

Com a finalidade de sanar as dúvidas em relação ao tema, é possível elaborar uma sequência didática interdisciplinar, utilizando o livro “O Bairro de Marcelo”,

observando semelhanças e diferenças com o bairro dos alunos, fazer um passeio pelo bairro, reconstruir o trajeto de casa até a escola, associando os conhecimentos prévios aos científicos.

Para iniciarmos a análise da questão número 4, relembremos a segunda estrofe da música *Oração ao Tempo* de Caetano Veloso (1979):

*Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo*

A marcação do tempo foi uma importante invenção da espécie humana – com a finalidade de entender e marcar a periodicidade das chuvas, frio, calor, lua, enfim, fenômenos da natureza importantes para a caça, pesca e plantio. A partir da antiguidade, o homem começou a marcar o tempo (dia e noite), utilizando um relógio solar.

Assim, a 4ª pergunta faz referência a alguns dos instrumentos que foram utilizados, através das gerações, para medir o tempo, diante da importância desta temática tanto na arte, quanto na vida.

Dentro do contexto Vida, os instrumentos de contagem de tempo permitem, segundo à BNCC (Brasil, 2018, p.353):

- Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico- - informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo;
- Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.

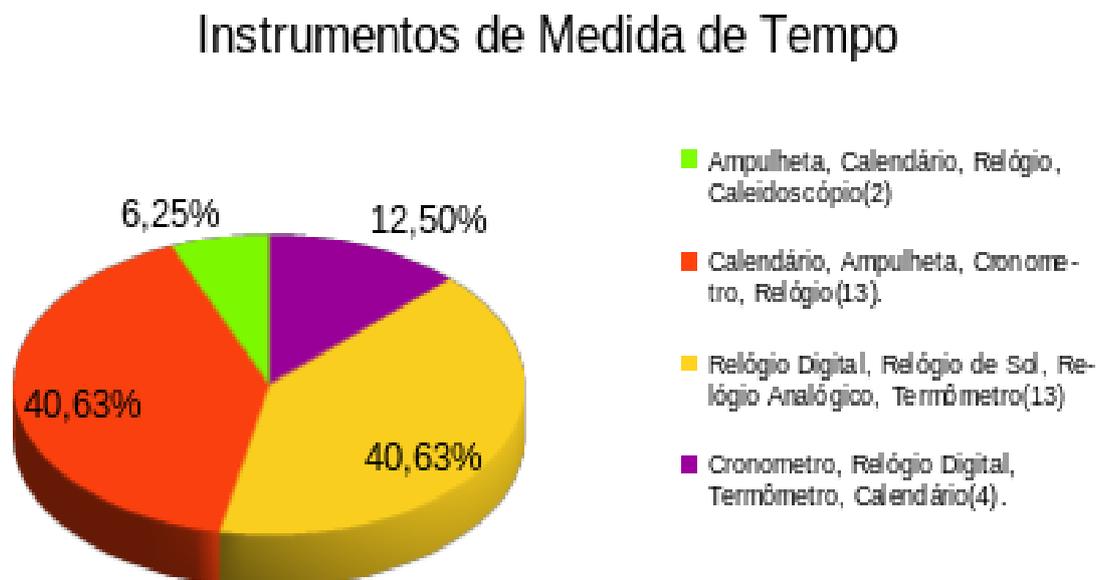
Durante o decorrer de todo o Ensino Fundamental, o aluno aprenderá a desenvolver a noção de tempo geológico que se refere às mudanças ocorridas na crosta terrestre e o tempo histórico, estando este relacionado às mudanças nas sociedades humanas, assim:

O trabalho com as noções temporais contribui para a compreensão da causalidade histórica, isto é, das relações entre uma época histórica e outra, um fato histórico e outro da mesma época. Ademais, permite captar os

elementos evidenciadores da profundidade temporal, quais sejam, de referências sobre outras épocas e tempos para diferenciá-los do presente. (Schmidt, 2004, p. 78)

A criança durante sua passagem pela Educação Infantil e os seus primeiros anos no Ensino Fundamental, irá se apropriar, com o auxílio do professor polivalente, de conceitos que irão ajudá-la a compreender melhor e a refletir sobre os acontecimentos que podem ser observados no tempo e no espaço, com a finalidade de refletir além do tempo presente, por meio de atividades com calendário, relógio analógico, digital, fotos antigas e atuais, etc.

Figura 4 – Representação gráfica das respostas referente à questão número 4



Fonte: elaborada pela autora.

Observando os resultados demonstrados por meio do gráfico acima, é possível observar que, para 40,63% dos participantes, o calendário não é um instrumento utilizado para medir o tempo, e sim o termômetro. O uso deste instrumento (calendário) tem início já na Educação Infantil, quando as crianças observam o dia da semana, do mês e o ano, ao verificarem como está o tempo naquele dia, parabenizar os aniversariantes ou identificar finais de semana e feriados. Com intervenções

simples como o uso diário do calendário, apreciação de obras de diferentes épocas, comparando as vestimentas usadas por outras gerações com as que são usadas nos dias atuais, pesquisando em fotos antigas ou por meio de relatos de familiares ou ainda fazendo uso de ferramentas na *internet*, teremos aporte para comparar os diversos instrumentos que foram utilizados através dos tempos, até chegar aos que usamos atualmente.

Iniciaremos a análise da questão de número 5, a partir da Lei n.º 10.639/03 que incluiu a obrigatoriedade, no currículo oficial da rede de ensino, da abordagem sobre a temática da "história e cultura afro-brasileira" a fim de evidenciar, valorizar e divulgar todo o legado cultural deste povo, ampliando a visão que temos a respeito do negro, compreendendo os diversos papéis por ele representado ao longo da história na sociedade, edificando uma visão positiva sobre o continente africano e elevando a autoestima dos alunos afrodescendentes de nossas escolas e, conseqüentemente, combatendo o preconceito e discriminação.

[...] o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (Brasil, 2000, p.32).

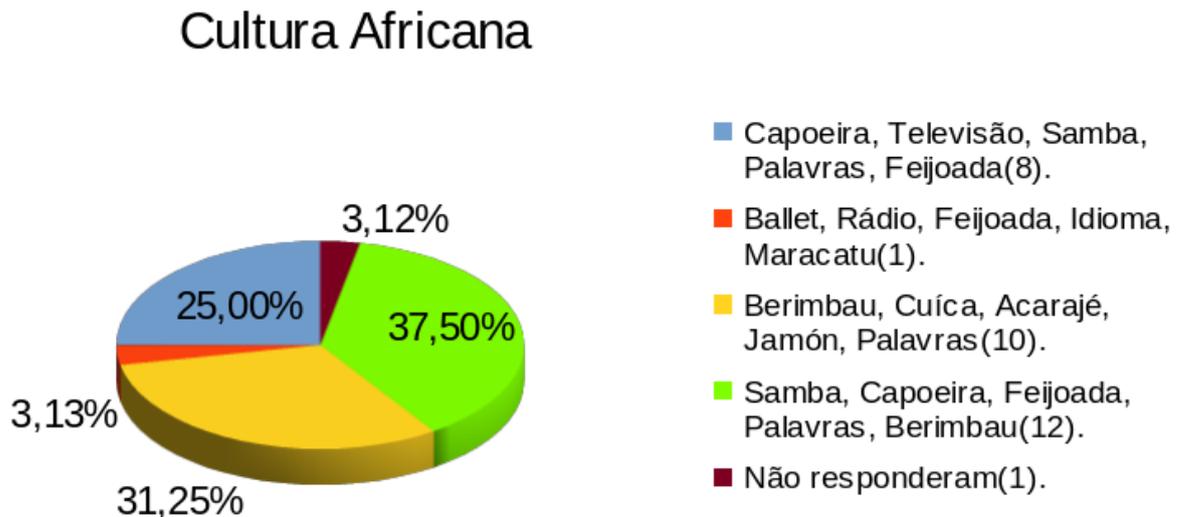
Pela relevância, este tema não pode e não deve ficar restrito ao mês de novembro, devido ao feriado destinado ao dia nacional do Zumbi e da Consciência Negra (Lei 12.519/11). Deve ser discutido durante todo o ano letivo, atribuindo-lhe o merecido valor e exaltando toda a contribuição que a população africana trouxe para o nosso país, como é o caso da agricultura, culinária, dança, vocabulário, etc., sem esquecer o sofrimento, a humilhação e a injustiça sofrida no período de escravidão e toda dificuldade após a abolição, entendendo que as políticas públicas adotadas para tentar reduzir essa desigualdade, como no caso das cotas, não podem ser vistas como um favor, e sim uma pequena forma que a sociedade encontrou de tentar se desculpar por todo o mal causado ao longo dos séculos.

[...] políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de

ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (Brasil, 2004, p.11).

Ante o exposto, a questão número 5 faz referência a algumas das contribuições da cultura africana para a cultura brasileira.

Figura 5 – Representação gráfica das respostas referente à questão número 5



Fonte: elaborado pela autora

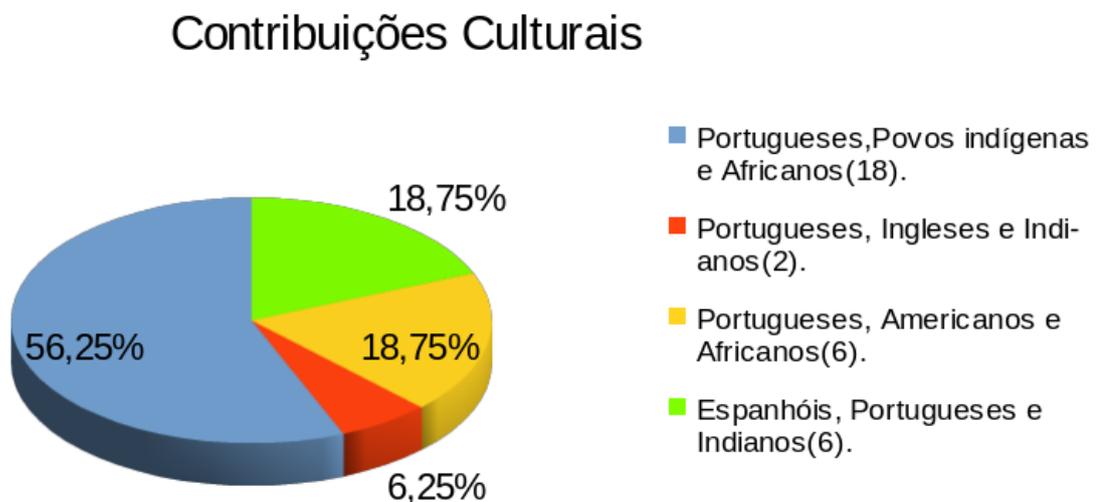
Observando o gráfico acima, mais do que o resultado apresentado por meio das porcentagens apresentadas, o que verdadeiramente nos chama a atenção é que $\frac{1}{4}$ dos alunos responderam a alternativa A – uma das contribuições da cultura africana foi a televisão –, o que nos leva a refletir se tal resposta se dá frente ao forte apelo televisivo sobre a figura do negro em novelas, séries e telejornais, não retratando de fato toda a história e cultura desta raça.

A importância dos estudos sobre a História do Negro no Brasil e da História da África deve ser entendida como parte importante da construção da identidade do povo brasileiro e, em particular da população afrodescendente, através do qual, resgata-se uma dívida histórica, no registro histórico oficial daqueles que colaboraram, em uma escala gigantesca, no acúmulo da riqueza nacional e no complexo multicultural que caracteriza e personaliza o povo brasileiro (Souza, 2008, p. 132).

Nesse sentido, a escola precisa assumir o papel de contar e mostrar quão importantes foram e ainda são a cultura e o trabalho do povo africano e de seus descendentes para a construção e manutenção da nação brasileira.

Ainda sobre a temática da influência de outros povos sobre a cultura brasileira, foi perguntado na questão de número 6: Quais povos influenciaram na formação de nossa identidade cultural durante o período de colonização portuguesa?

Figura 6 – Representação gráfica das respostas referente à questão número 6



Fonte: elaborada pela autora.

Os dados revelam que a maioria dos alunos participantes da pesquisa demonstram conhecimento de que os portugueses, povos indígenas e africanos contribuíram fortemente para a formação de nossa cultura. Porém, acredita-se que este número poderia ser elevado por meio de um trabalho interdisciplinar, durante o transcorrer do ano letivo, que possibilite um diálogo entre as culturas, oportunizando meios e ferramentas para que os alunos percebam o que elas têm em comum entre si e como esta aprendizagem influencia nossa vida.

Para tratar da temática a que se propõe a questão de número 7, precisamos que nossos alunos compreendam que tudo no mundo tem nome: as pessoas, coisas, objetos, animais, ruas, bairros, cidades, estados e países. Assim, trabalhar o nome pode se transformar em atividade interdisciplinar, uma vez que, por meio dele é possível “[...] reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons

da fala” (Brasil, 2018); observar as mudanças e permanências, sua história, entre outros.

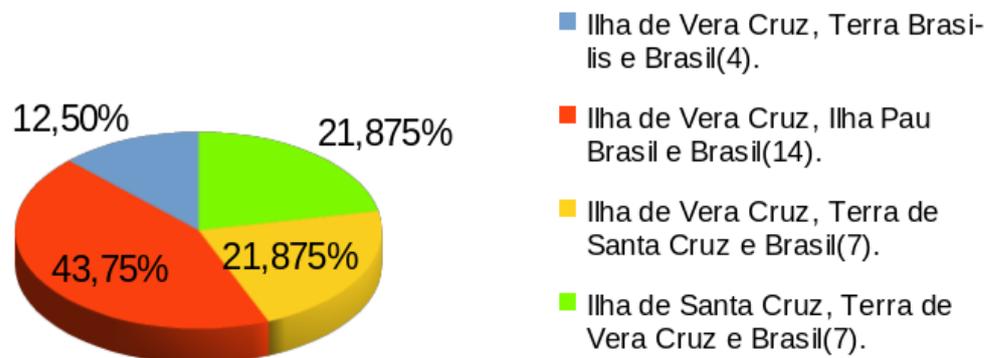
A música “Pindorama” (1998) da dupla musical Palavra Cantada, mostra de uma forma lúdica o nome dado ao nosso país pelos indígenas e pelos portugueses, na época de sua chegada.

Pindorama, Pindorama. É o Brasil antes de Cabral
 Pindorama, Pindorama. É tão longe de Portugal
 Fica além, muito além. Do encontro do mar com o céu
 Fica além, muito além. Dos domínios de Dom Manuel
 Vera Cruz, Vera Cruz. Quem achou foi Portugal
 Vera Cruz, Vera Cruz. Atrás do Monte Pascoal
 Bem ali Cabral viu. Dia 22 de abril
 Não só viu, descobriu. Toda a terra do Brasil [...] (Palavra cantada, 1998)

Assim, a referida pergunta propõe uma reflexão sobre alguns dos nomes que nosso país já teve, desde que os portugueses aqui chegaram.

Figura 7 – Representação gráfica das respostas referente à questão número 7

Nomenclaturas do País



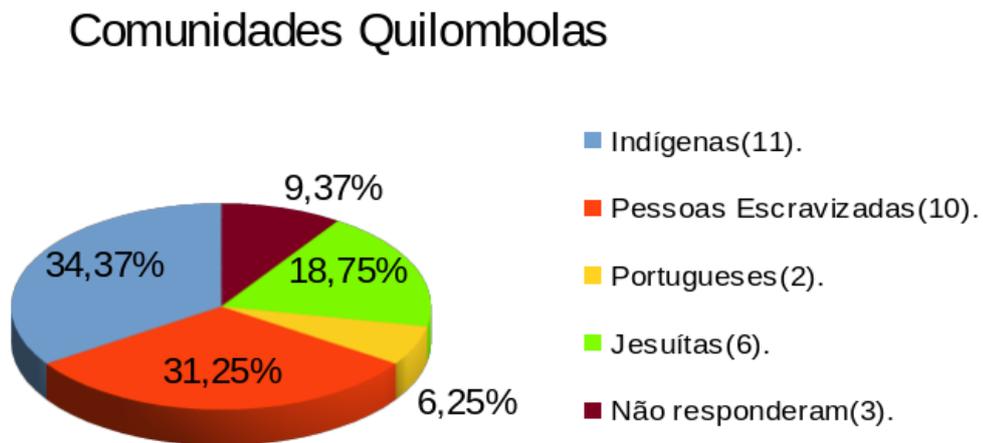
Fonte: elaborada pela autora.

Diante dos resultados, é possível deduzir que a alternativa mais escolhida (Ilha de Vera Cruz, Ilha Pau Brasil e Brasil) se deve ao fato de o Pau Brasil ser uma árvore nativa das florestas tropicais brasileiras, presente no bioma da Mata Atlântica, ter sido

explorada pelos portugueses para a construção de objetos como móveis e utensílios e também na extração de sua resina destinada à produção de corante para tingir tecidos.

A questão número 8 versa sobre a formação das comunidades quilombolas. Esperava-se que o aluno tivesse o conhecimento básico de que essas comunidades eram formadas por negros fugitivos à época da escravidão

Figura 8 – Representação gráfica das respostas referente à questão número 8



Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com definição do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)² :

As comunidades quilombolas são grupos étnicos – predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana – que se autodefinem a partir das relações específicas com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias.

Assim, retomando o que foi exposto anteriormente, na questão de número 5, acerca do trabalho de conscientização dos alunos sobre a importância da mão de obra e cultura africanas para o desenvolvimento de nosso país, observamos a necessidade

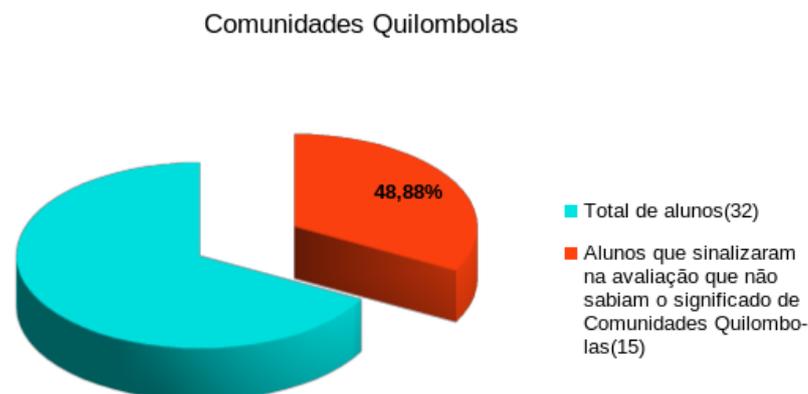
² INCRA - Autarquia criada através do Decreto nº 4.887, de 2003 na esfera federal, pela titulação dos territórios quilombolas. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/quilombolas#:~:text=As%20comunidades%20quilombolas%20s%C3%A3o%20grupos,trad%C3%A7%C3%B5es%20e%20pr%C3%A1ticas%20culturais%20pr%C3%B3prias>. Acessado em 13.out.2023.

da abordagem desta temática durante todo o ano letivo, não apenas em datas comemorativas, para que as crianças entendam que:

Ao negro foi negada a cidadania real, mesmo após a abolição da escravatura. Recusados e discriminados como mão de obra paga, muitos negros estabeleceram-se sob as bases da agricultura de subsistência, comercializando, quando possível, seus excedentes. Na maioria das vezes, esses grupos constroem coletivamente a vida sob uma base material e social, formadora de uma territorialidade negra, na qual se elaboram formas específicas de ser e existir como camponês e negro. (Lomba *et. al.*, 2014, p. 19)

Dessa forma, analisando os gráficos apresentados com os resultados da avaliação, é possível observar que 34,37% dos participantes pensam que os indígenas fazem parte das comunidades quilombolas. Abre-se aqui um parêntese, representado na Figura 9, devido ao fato de que 46,87% dos alunos sinalizaram por escrito na avaliação que desconheciam o significado do que seriam as comunidades quilombolas. Entretanto, a maioria, mesmo sem esse conhecimento, arriscou-se a assinalar uma das alternativas. Assim, 31,25% acertou ao responder que as comunidades quilombolas foram formadas por pessoas escravizadas.

Figura 9 – Representação gráfica sobre a sinalização do desconhecimento do que sejam comunidades quilombolas



Fonte: elaborado pela autora.

As comunidades Quilombolas são constituídas pelos descendentes dos escravos negros que, no processo de resistência à escravidão, deram origem a grupos

sociais que ocupam um território comum e compartilham características culturais até os dias de hoje.

Esta temática é discutida desde a Educação Infantil, passando por todo Ensino Fundamental e Médio, principalmente durante o mês de novembro, devido ao feriado que comemora o dia do Zumbi e da Consciência Negra. No entanto, esse trabalho, normalmente, se limita à leitura de alguns livros, apreciação de vídeos, desenhos sobre o cabelo ou tom de pele, sem maiores análises ou reflexões.

A BNCC contempla para os anos iniciais a habilidade EF03HI07 – Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.

A LEI nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, obriga as escolas de Ensino Fundamental e Médio a ensinarem sobre a história e cultura afro-brasileira.

Segundo dados do IBGE³, foram identificados 494 Territórios Quilombolas oficialmente delimitados, presentes em 24 estados e no Distrito Federal, que abrigam 203.518 pessoas, sendo 167.202 quilombolas (82,16%) e 36.316 (21,72%) não quilombolas. A partir desses dados, por exemplo, é possível planejar atividades interdisciplinares, envolvendo História (história de como os africanos chegaram ao Brasil e toda sua trajetória), Geografia (busca da localização do continente africano, países, Estados e municípios, no globo terrestre e mapa), Matemática (numerais, datas, porcentagens, etc.), Língua Portuguesa (literatura africana), Educação Física (brincadeiras e jogos africanos) e Arte (contribuições da cultura africana para nosso país), que permitam desenvolver um trabalho que potencialize e evidencie as habilidades dos alunos, possibilitando que cada criança contribua com o que sabe e busque aprimorar o que ainda está em desenvolvimento.

Iniciaremos a partir deste ponto, a análise sobre a questão de número 9 em que surge uma das competências das ciências humanas, no caso da disciplina de Geografia, a leitura cartográfica.

A leitura de mapas, plantas e croquis faz parte da leitura cartográfica. Esses elementos devem ser trabalhados em sala de aula para que os alunos possam, da mesma forma como leem, compreendem e interpretam os textos escritos, desenvolver

³ IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - É principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal Disponível em: <

as funções de raciocínio espacial, psicológicas, atenção e memória. De acordo com a BNCC:

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (Brasil, 2018, p.353).

Assim, para Almeida (2010, p. 17), o mapa simboliza uma ferramenta de comunicação visual, empregada por leigos em diversas situações e por geógrafos, de forma específica. Essa ferramenta já era utilizada desde o tempo das cavernas, quando os homens registravam seus deslocamentos e informações referentes às oportunidades de caça, adversidades de terrenos, matas, rios, entre outros aspectos. Eram mapas em que se usavam símbolos iconográficos, que eram representados por imagens/desenhos com o objetivo de melhorar a sua sobrevivência, mapas topológicos, sem preocupação de projeção e de sistema de signos ordenados, mas os símbolos pictóricos eram de significação direta, sem legenda, pois essa era linguagem que eles utilizavam, representada por meio de seus próprios repertórios de imagens: a iconografia.

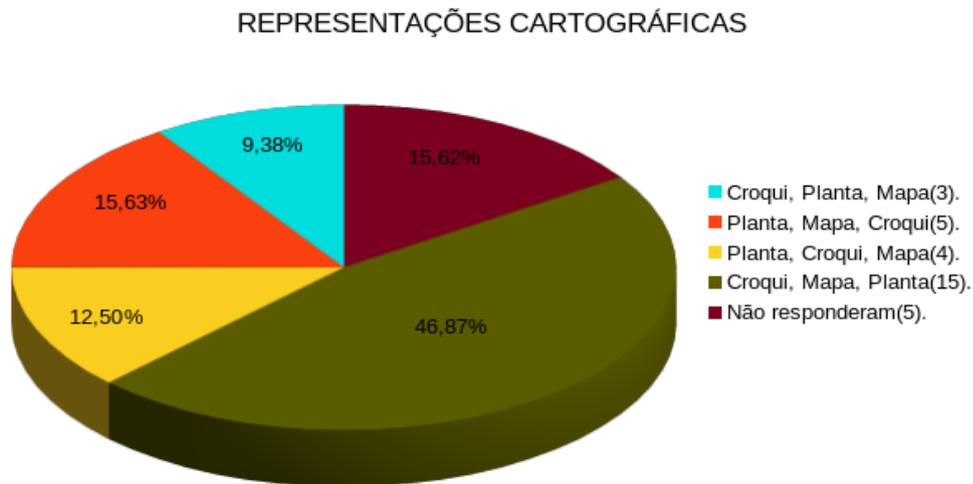
Como vimos, estudar o espaço geográfico é extremamente importante para a compreensão do lugar e do mundo em que vivemos. Entender que em cada lugar do planeta habitaram e habitam diferentes grupos que contribuíram e continuam a contribuir com a produção e transformação do espaço.

O conceito de lugar é bastante utilizado e relevante na Geografia, particularmente na cartografia e, para melhor defini-lo, utilizaremos o conceito de Tuan (2013) quando relata que lugar, representa uma parcela do espaço geográfico atribuído de significados particulares, históricos e culturais, ou seja, o espaço percebido, onde vivemos e interagimos.

Nessa perspectiva, podemos incluir o aluno, como sujeito histórico que é, e que também contribui para a transformação do lugar que habita.

A questão número 9 versa sobre a ordem correta dos tipos de representações cartográficas. Foram apresentadas ilustrações de mapa, croqui e planta, nesta ordem.

Figura 10 – Representação gráfica das respostas referente à questão número 9



Fonte: elaborada pela autora.

Observando as respostas apresentadas por meio da figura 10, percebemos que 46,87% dos participantes da pesquisa assinalaram a alternativa correta, porém durante a realização da avaliação várias crianças sinalizaram que não tinham conhecimento do que era croqui ou planta, sendo orientadas a escreverem esta observação junto à questão. Durante a correção foi observado que 37,50% dos alunos não sabiam o que era croqui ou planta, não tendo dessa forma, condições de realizar adequadamente a leitura cartográfica.

A pergunta de número 10 “Onde foi construído o primeiro ensino do Brasil?” apresenta relação com a cidade em que a maioria dos alunos nasceu e vive. O livro didático “Aprender Juntos - SM educação”, utilizado pelo município de São Vicente, conta que a cidade recebeu a construção do primeiro engenho de açúcar do país.

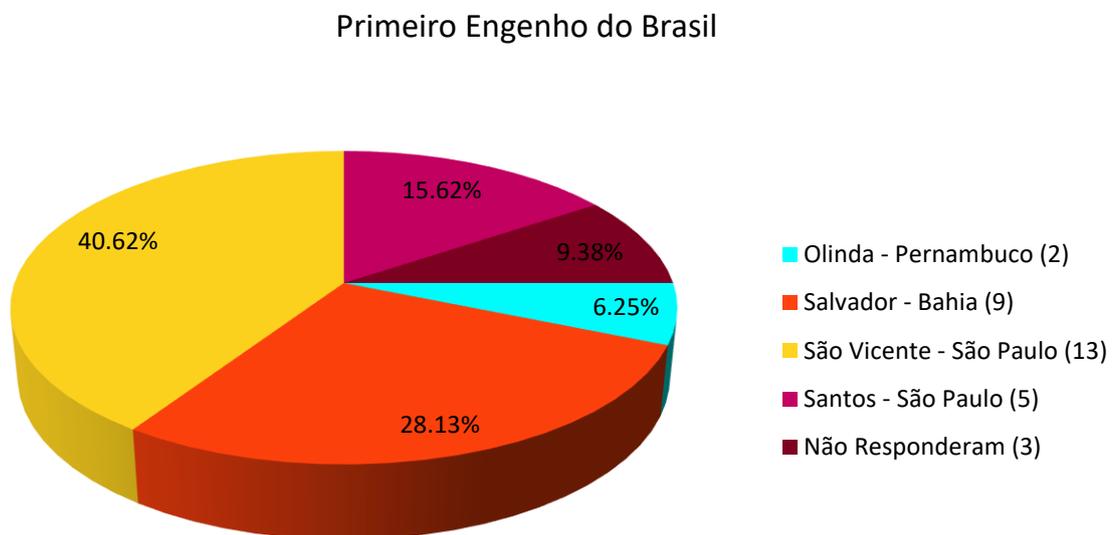
O Engenho dos Erasmos, ou o Engenho do Governador, foi erguido por Martin Afonso de Sousa, em 1534, com a finalidade de estimular a produção de açúcar, como forma de fixar portugueses na região da então Vila de São Vicente, fundada dois anos antes (1532). Essa importante unidade produtora de açúcar teve alterado seu nome, após ser adquirida pela família de Erasmo Schetz de Antuérpia, para Engenho São Jorge dos Erasmos, tombado como monumento nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, em 1963, enquadrado na tipologia de museu a céu aberto, estando localizado no bairro da Caneleira em Santos. Hoje, suas ruínas são detentoras de um legado,

[...] pelo qual perpassa a cultura de um povo, encontra-se a paisagem, um conjunto de formas físicas, naturais e construídas, impregnada de valor simbólico. A paisagem pode ser considerada um bem que pode hoje registrar todos os caminhos do patrimônio e sua presente atribuição de valor (Martins, 2008, p. 15)

Esse monumento localiza-se próximo ao endereço da unidade de ensino em que a pesquisa foi realizada. Uma das professoras relatou que havia sido realizado um trabalho de campo, naquele mesmo ano (2022), durante o período de aulas remotas, no mês de fevereiro. Ao propor uma visita ao Engenho, essa professora oportunizou que os alunos pudessem observar a paisagem, possibilitando que a “imagem adquira na escola a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem” (Santaella, 2012, p.16).

Atividades de campo como museus, praças, parques e centros de divulgação científica podem ser muito significativas no desenvolvimento do pensamento científico, colocando o aluno, por meio das metodologias ativas, em uma “situação de sujeito de seu processo de construção de conhecimento” (Moraes, 2016, p.71).

Figura 11 – Representação gráfica das respostas referente à questão número 10



Fonte: elaborada pela autora

Esta análise nos remete à mesma observação realizada na questão anterior, uma vez que 40,62% dos participantes assinalaram a alternativa correta, porém 34,37% dos alunos sinalizaram em suas avaliações que desconheciam o que seria um engenho.

Acreditamos que, provavelmente, esse número seria diferente se fosse atribuído significado ao ato de aprender, se todos os alunos pudessem ter realizado o trabalho de campo, discutido o que viram no local, refletido sobre como era a vida naquela época e como eram tratadas as pessoas escravizadas que lá viviam, debatendo sobre a importância para a economia local e nacional que aquele engenho de açúcar representava, entre outros aspectos. Assim, o ato de aprender não seria vazio e não se encerraria rapidamente, levando ao seu esquecimento.

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (Moreira, 2010, p. 2).

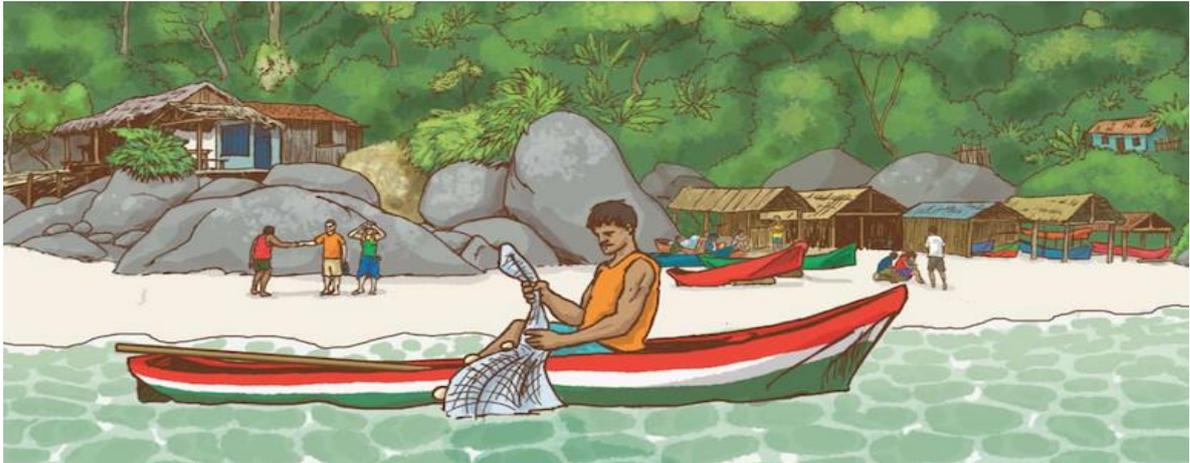
As questões 11 e 12, que serão tratadas a partir deste momento, abordam a leitura de imagem como instrumento para localizar a resposta correta sobre o tipo de comunidade retratada em uma obra e qual paisagem é referenciada em uma foto.

A imagem antecede à escrita, desde a Educação Infantil, as crianças têm acesso a ilustrações e desenhos que vão ajudando a expressar e dar voz ao que ainda não é possível evidenciar por meio da fala ou da escrita convencional. Esse exercício de leitura de imagem não pode se perder no Ensino Fundamental, especialmente durante os primeiros anos, em que o foco é o processo de alfabetização da escrita.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo (Brasil, 2018, p. 58)

Assim, a pergunta solicitava a leitura da imagem abaixo e a reflexão acerca de que tipo de comunidade ela representa.

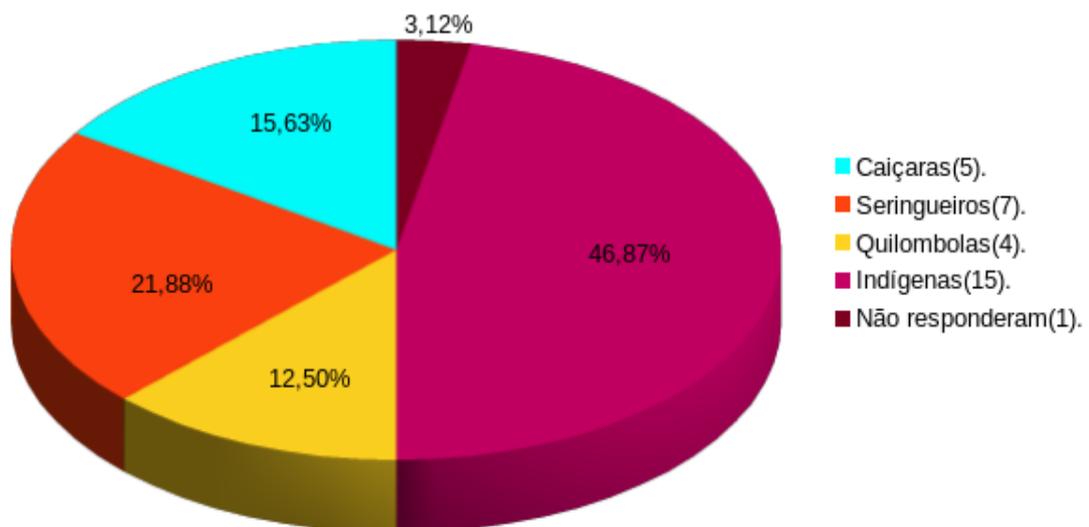
Figura 12 – Ilustração do Pescador



Fonte: ilustração de pescador, Manual Caiçara de Ecoturismo de Base Comunitária © Instituto EcoBrasil. fonte: <http://www.ecobrasil.provisorio.ws/30-restrito/categoria-conceitos/1102-comunidades-tradicionais-caicaras>. acessado em 14/10/23

Figura 13 – Representação gráfica das respostas referente à questão número 11

Tipos de Comunidades - Leitura de Imagem



Fonte: elaborada pela autora.

O termo “caiçara” é associado à pessoa que mora em cidade praiana. A figura 12 mostra um homem de pele morena, queimada pelo sol, à beira da praia, pescando. Porém, para 46,87% dos alunos, ela representa uma pessoa indígena e não um caiçara.

Diante dos resultados, fica o questionamento: será que a leitura de imagem tem sido trabalhada nas séries iniciais pelos professores polivalentes como tem sido a decodificação de letras e números?

A BNCC (2018, p.368) enfatiza para o desenvolvimento das habilidades trabalhadas durante as aulas de Geografia que “[...] o aprendizado não deve ficar restrito apenas aos lugares de vivência. Outros conceitos articuladores, como paisagem, região e território, vão se integrando e ampliando as escalas de análise.”

Dando continuidade à temática da leitura de imagem, a questão 12 refere-se à observação da paisagem apresentada a seguir.

Figura 14 – Paisagem rural



Fonte: <https://www.canalrural.com.br/feiras-e-eventos/produtores-do-rs-inauguram-linha-de-credito-para-construir-e-reformar-imovel/>. acessado em 14/10/23.

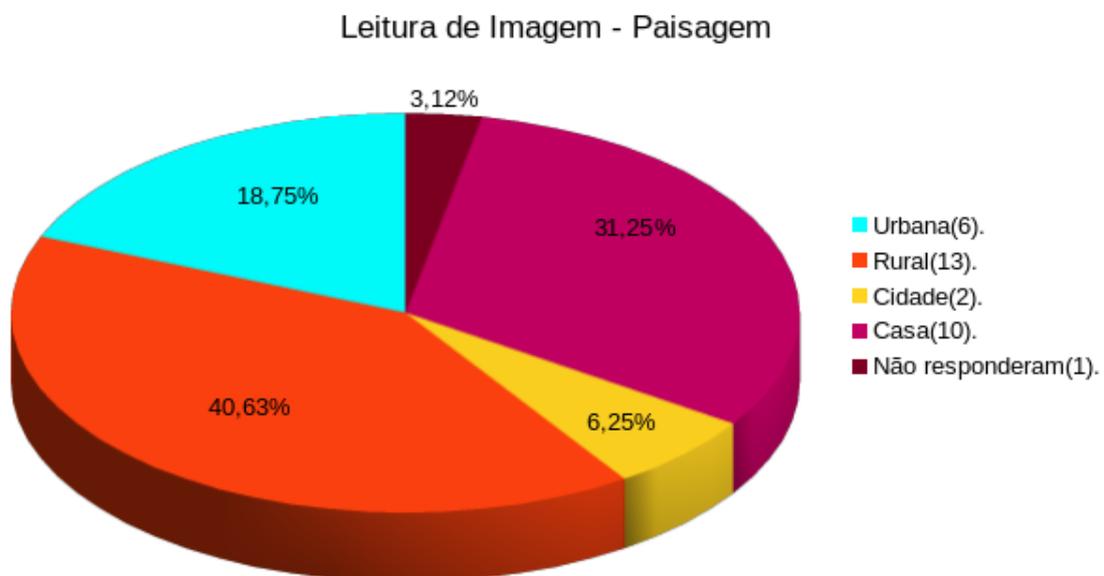
Para que o aluno pudesse responder à questão era preciso que observasse a imagem e refletisse sobre qual tipo de paisagem ela representava. Dentre as alternativas, apenas 2 (duas) tratavam sobre paisagem (urbana e rural). Observamos que 40,63% dos participantes entenderam o conceito de paisagem.

Para Santos (1988), a paisagem é “[...] tudo aquilo que nossa visão alcança [...] Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é

formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.” (Santos, 1988, p. 61).

Dessa forma, na paisagem da figura 14 é possível observar elementos naturais e construídos pelo homem, assim como formas novas e antigas, que descortinam sucessivos passados e a materialização das relações entre a sociedade e o espaço ao longo do tempo. Ainda segundo o autor, "A paisagem existe, através de suas formas, criadas em momentos históricos diferentes, porém coexistindo no momento atual" (Santos, 1997, p. 84).

Figura 15 – Representação gráfica das respostas referente à questão número 12



Fonte: elaborado pela autora.

Ainda analisando o gráfico com as respostas dos alunos sobre a questão 12, percebemos que 31,25% entendem que a paisagem observada na imagem se referia a casa.

A percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de uma forma diferenciada; desse modo, a visão-pelo homem-das coisas materiais é sempre deformada. Nossa tarefa é a de ultrapassar a paisagem com aspecto para chegar ao seu significado. A percepção não é ainda o conhecimento, que depende de sua interpretação, e esta será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro o que é só aparência (Santos, 2014, p. 68)

Acredita-se que, por meio de um trabalho contextualizado, as crianças serão capazes de ampliar a visão e analisar a imagem como um todo, e não de forma fragmentada, o que pode induzi-la ao erro.

A questão 13 apresentou um jogo de caça-palavras para que as crianças localizassem quatro lugares em que se pode encontrar água. Esse tipo de atividade é utilizado com frequência durante os anos iniciais, fazendo com que os alunos se tornem familiarizados com o formato apresentado.

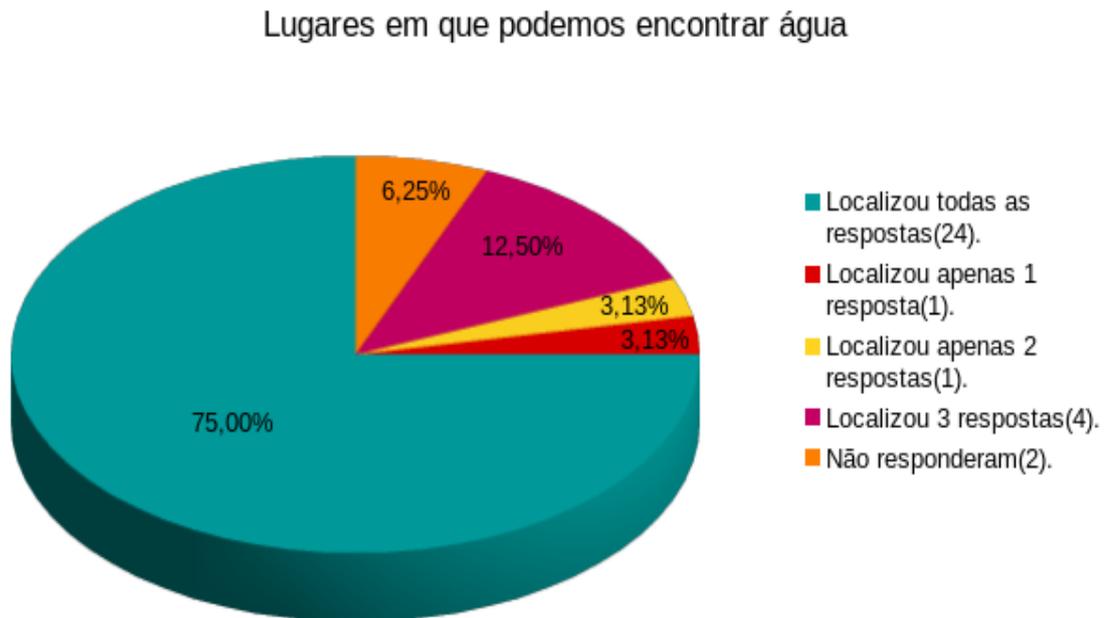
Figura 16 – Representação de caça-palavras

V	M	C	I	U	Y	T	R	E	S	M	A
O	U	D	S	P	J	S	B	A	P	A	N
R	P	Q	T	F	S	A	D	C	F	R	O
T	O	P	R	I	O	S	H	I	M	E	N
G	Ç	H	J	G	N	B	F	S	D	S	V
F	O	N	T	E	S	L	H	T	B	U	R
T	F	X	A	T	E	G	P	E	S	R	N
A	V	G	K	L	R	D	C	R	L	S	E
Y	L	R	U	S	I	V	B	N	O	P	D
L	A	G	O	P	E	R	Z	A	K	U	W
V	G	C	A	C	O	Z	D	X	M	B	A
B	O	J	C	A	C	H	O	E	I	R	A

Fonte: elaborado pela autora.

Dentro do caça-palavras é possível encontrar como resposta: rio(s), fontes, mar(es), cisterna, poço e lago. Destas 6 opções, o aluno deve selecionar apenas 4 para escrever na avaliação.

Figura 17 – Representação gráfica das respostas referente à questão número 13



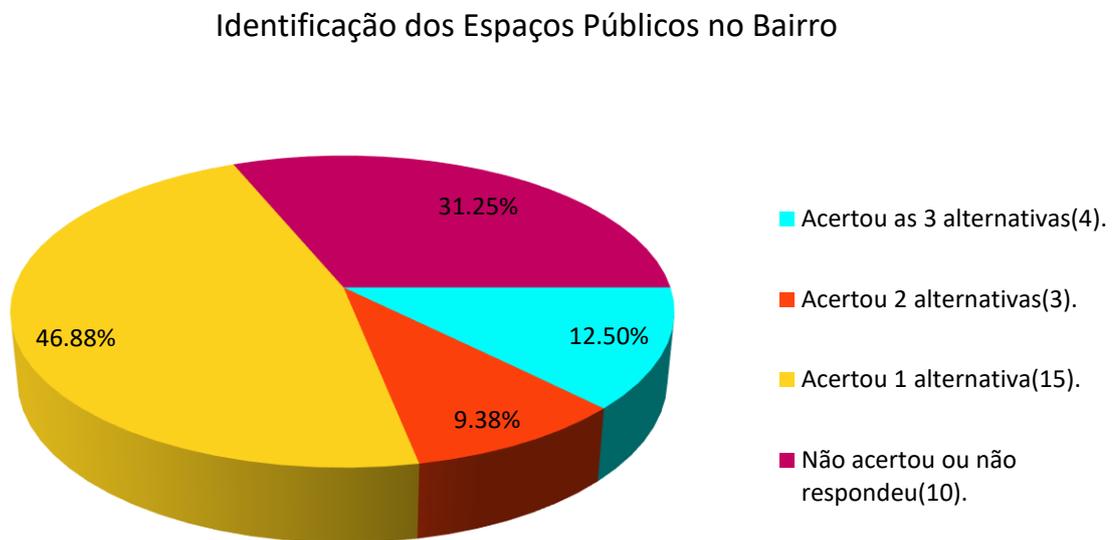
Fonte: elaborada pela autora.

Observando o gráfico, podemos perceber que 75% dos alunos encontraram no caça-palavras as alternativas adequadas à questão. Essa pergunta foi a que obteve maior nível de acerto em toda a avaliação. O caça-palavras é um jogo essencialmente simples, cujo objetivo é desafiar a criança a localizar palavras dentro de um emaranhado de letras; esse recurso lúdico proporciona ao aluno desenvolver habilidades como concentração, paciência, memória, localização espacial, etc.

A penúltima questão da avaliação diagnóstica versa sobre a identificação dos espaços públicos encontrados nos bairros, uma das habilidades apontadas na BNCC que devem ser trabalhadas nos anos iniciais para que o aluno tenha condições de identificar a diferença entre os espaços públicos, privados e de conservação ambiental. Essa habilidade é importante para que o aluno tenha consciência do seu direito de ir e vir e possa cobrar providências do poder público, quanto à conservação e manutenção de espaços como praças, ruas, parques.

Espaços públicos são todos os lugares de uso público, acessíveis e sem fins lucrativos, podem ser abertos como jardins, praias, ruas, ou fechados como museus públicos, bibliotecas, etc.

Figura 18 – Representação gráfica das respostas referente à questão número 14



Fonte: elaborado pela autora.

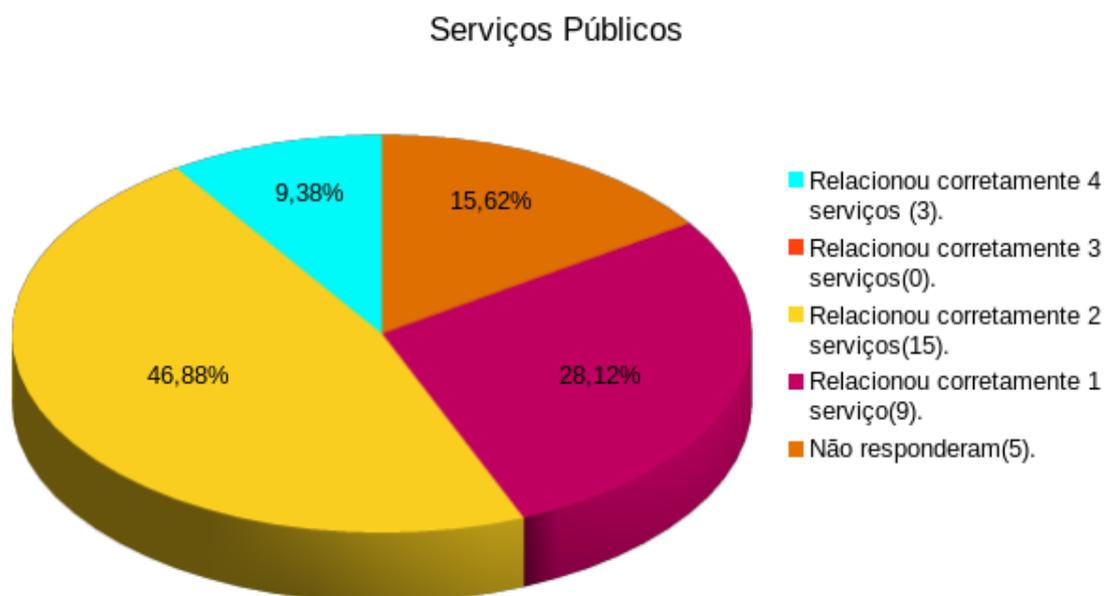
As alternativas expostas, na avaliação diagnóstica, como possíveis respostas eram: Praça, Parque, Casa e Avenida. O aluno deveria assinar 3 (três) das 4 (quatro) alternativas, porém, observando o gráfico acima, podemos perceber que há uma lacuna na aprendizagem dessa habilidade, uma vez que apenas 12,5% do total de participantes possuem conhecimento acerca dos locais que são parte do espaço público de seu bairro.

Assim, “A ênfase nos lugares de vivência, dada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais” (Brasil, 2018, p.366).

Para alterar essa realidade, faz-se necessário realizar um planejamento que considere os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e atividades lúdicas com músicas, leitura de livros de histórias, confecção de maquetes do bairro, rodas de conversa, pesquisa com moradores antigos, que possam elucidar e esclarecer de modo significativo a diferença entre espaços públicos e privados.

A questão 15 solicita a relação dos serviços públicos prestados para toda a população e dos órgãos/empresas que os fornecem. Dessa forma, ao ter conhecimento de quem são os responsáveis por prestar serviços como entrega de correspondência, captação de lixo, tratamento e abastecimento de água, distribuição de energia elétrica, transporte coletivo, entre outros, a sociedade poderá cobrar de forma eficiente aos respectivos responsáveis.

Figura 19 – Representação gráfica das respostas referente à questão 15



Fonte: elaborado pela autora.

Apenas 9,38% dos participantes da pesquisa relacionaram corretamente os 4 (quatro) órgãos/empresas aos serviços pelos quais são responsáveis. Interessante que nenhuma criança relacionou corretamente 3 (três) serviços, por esse motivo aparecem apenas 4 (quatro) fatias no gráfico.

Da mesma forma que a questão anterior, parece ser primordial planejar estratégias de ensino capazes de modificar esses dados.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: CATÁLOGO DE ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS PARA PROFESSORES POLIVALENTES

Com base em todo referencial teórico apresentado neste trabalho, observação e prática pedagógica ao longo de 13 anos em sala de aula, especificamente na Educação Básica, do infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e após a correção e compilação dos resultados obtidos através da avaliação diagnóstica, percebeu-se o quanto as disciplinas de História e Geografia são desprestigiadas e apresentadas de maneira pouco interessante, por esta razão foi elaborado um produto educacional voltado ao professor polivalente.

O produto visa auxiliar e inspirar o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, abarcando as disciplinas das ciências humanas, porém sem excluir as demais disciplinas, para que ocorra um aprendizado mais instigante e desafiador, ao possibilitar aos alunos refletirem e contestarem as informações que muitas vezes são apresentadas como “verdades absolutas”.

Figura 20 – Catálogo de Atividades Interdisciplinares



Fonte: material elaborado pela autora.

5.1 Apresentação do Produto

Apresento um catálogo com sequências didáticas, em formato de manual de divulgação, com sugestões de atividades que poderão ser utilizadas em sua integralidade ou apenas servir como modelo/exemplo para o planejamento das aulas a serem ministradas por professores polivalentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5.2 Escolha do Conteúdo para o Catálogo de Atividades

A seleção do conteúdo, que faz parte do “Catálogo de Atividades Interdisciplinares na Área das Ciências Humanas para Professores Polivalentes”, partiu da necessidade apontada por meio do resultado do desempenho alcançado pelos alunos participantes da avaliação diagnóstica, realizada após o período de isolamento social, quando as aulas foram suspensas e iniciou-se um novo formato de ensino. Após a correção da avaliação, elegeram-se as questões com baixo índice de acertos, além das que foram sinalizadas pelos próprios alunos como falta de conhecimento sobre o tema abordado.

5.3 Justificativa

Diante das lacunas observadas nos resultados obtidos por meio da aplicação da avaliação diagnóstica e da falta de políticas públicas que visem reduzir os prejuízos causados pela pandemia da COVID-19, principalmente aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na área das ciências humanas para edificação de sua formação integral, justifica-se a elaboração de um produto educacional que auxilie os professores polivalentes em sua prática pedagógica, na elaboração de aulas interdisciplinares contemplando as disciplinas de História e Geografia.

5.4 Objetivos

5.4.1 Objetivo Geral

Ofertar material de apoio ao professor polivalente, em forma de catálogo de atividades com sequência didática, para articular uma nova perspectiva de

conhecimento, auxiliando na elaboração de suas aulas de forma interdisciplinar, contemplando as disciplinas de História e Geografia e ampliando a visão global dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5.4.2 Objetivos Específicos

a) Disponibilizar um material de fácil acesso e manuseio para os professores polivalentes;

b) Elaborar um catálogo, em formato de manual de divulgação com atividades interdisciplinares alinhadas à BNCC e a BCM-SV;

c) Incentivar o professor polivalente a ministrar com mais interesse as aulas das disciplinas abarcadas pelas ciências humanas;

Os objetivos desta proposta pedagógica estão em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018) e BCM-SV (São Vicente, 2018). Para os componentes de História e Geografia, temos:

1º ano:

(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.

(EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.

(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.

(EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.

(EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.

(EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.

2º ano:

(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.

(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.

(EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.

(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).

(EF02HI07) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.

(EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.

(EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância.

(EF02HI11) Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.

(EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive.

(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.

(EF02GE03) Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável.

(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.

(EF02GE05) Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.

(EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.

(EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).

(EF02GE11) Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo.

3º ano:

(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.

(EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.

(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.

(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.

(EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.

(EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.

(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.

(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.

(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.

(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.

(EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.

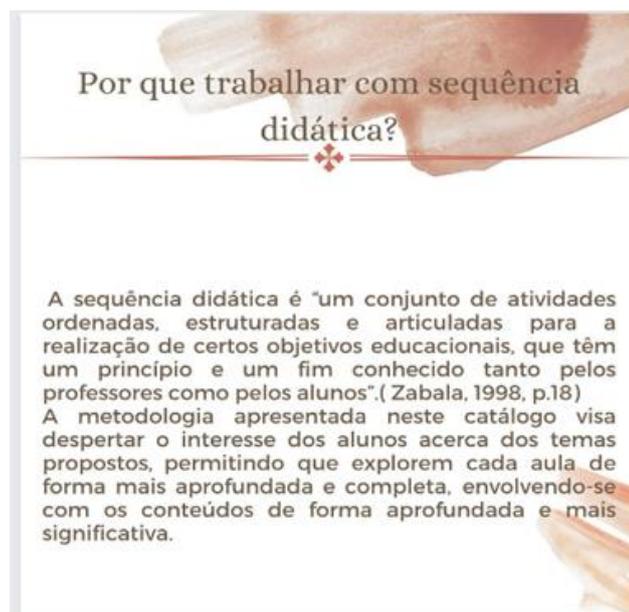
(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.

(EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.

5.5 Público-Alvo

Alunos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 9 anos da Rede Municipal de Ensino.

Figura 21 – Página do Manual de Divulgação



Fonte: elaborado pela autora.

5.6 Metodologia

Serão inicialmente apresentadas 4 propostas de atividades, cuja metodologia utilizada será a Sequência Didática que apresenta como característica principal a realização de uma série de etapas que, se bem executadas, garantem o alcance do objetivo proposto (Brasil, 2018).

5.7 Conteúdos e Sequência de Aulas

Foram elaboradas 4 (quatro) sequências didáticas, contemplando monumentos históricos da cidade de São Vicente, devido à relevância histórica.

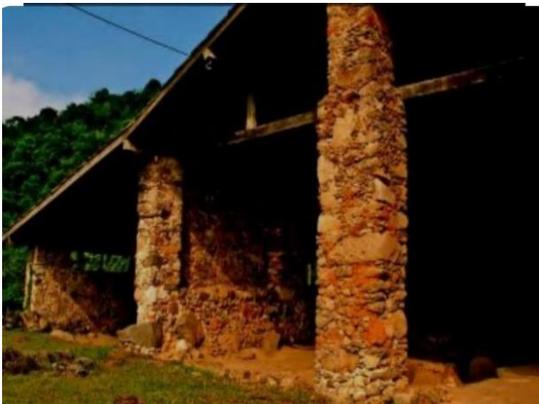
5.7.1 Sequência 1: Trabalho de Campo – Visita ao Engenho dos Erasmos

O Engenho do Governador ou Engenho do Trato, como era conhecido no início da manufatura açucareira de larga escala no Brasil, foi construído por ordem de Martim Afonso de Souza, em sociedade com comerciantes portugueses e flamengos. Em 1540, foi vendido a Erasmo Schetz, que tinha ligações comerciais com italianos, holandeses, franceses, portugueses e alemães e distribuía seus produtos por toda a Europa. O auge da produção açucareira do engenho aconteceu sob a direção da família Schetz. Por serem católicos e ligados aos jesuítas, os Schetz construíram nesse engenho uma capela dedicada a São Jorge. O Engenho passou, então, a ser conhecido como “dos Erasmos” ou “São Jorge dos Erasmos”. Em 1620, o Engenho entrou em seu período de decadência por diversos motivos, como por exemplo: a concorrência do açúcar do Nordeste e os sucessivos ataques piratas, foram determinantes. Foi vendido em 1620 e continuou produzindo, em menor escala, açúcar para exportação, além de rapadura e aguardente para consumo interno. O Engenho provavelmente funcionou até o século XVIII.

Título de primeiro engenho do Brasil: Historiadores como Maria Regina da Cunha Rodrigues e Pedro Taques de A. Paes Leme apontam o antigo Engenho do Governador como sendo o primeiro engenho da Capitania de São Vicente (1533).

Localização Geográfica: Atualmente, o engenho está situado à Rua Alan Cibe na cidade de Santos, no bairro da Caneleira, porém pertencia à vila de São Vicente (1532).

Figura 22 – Imagens do Engenho dos Erasmos



A seguir, serão apresentadas 7 (sete) aulas que fazem parte desta sequência didática, que poderão ser desenvolvidas durante as aulas de História e Geografia, lembrando que são sugestões e que poderão ser reformuladas e utilizadas, no todo ou em parte, de acordo com a necessidade/realidade do grupo.

Figura 23 – Imagens da Sequência 1 no Manual



Fonte: elaborado pela autora.

1ª aula – Brainstorm: Incentivar a observação de imagens/fotos e identificar os conhecimentos prévios que os alunos apresentam sobre o tema.

Apresentação de fotos do Engenho do Governador (impresas ou por projeção) e roda de conversa sobre o que os alunos conhecem sobre o Engenho (local e época em que foi construído, o que produzia, qual importância para história de nosso país, etc.).

O professor poderá servir como escriba ou definir quais alunos ficarão responsáveis para anotar as informações que trouxerem durante a atividade.

2ª aula – Conteúdo: Apresentação das informações oficiais sobre o Engenho do Governador.

Para esta aula poderá ser usado o livro didático ou as informações que estão disponíveis no catálogo.

Poderá ser feito um *check-list* – comparando o que os alunos trouxeram de informações na aula anterior com os dados do livro didático ou material do catálogo.

A sala será dividida em grupos de 5 ou 6 alunos.

3ª aula – Pesquisa de Campo: Visita monitorada ao Engenho dos Erasmos.

Durante a visitação, os grupos de alunos deverão anotar as informações que julgarem importantes. O professor poderá tirar fotos que ajudarão a relembrar detalhes do local.

4ª aula – Formação dos grupos de pesquisa: Escolha dos temas a serem trabalhados.

Os grupos escolherão os temas que desejarem abordar e iniciarão a troca de informações/dados entre si.

Sugestões de temas: Construção de Maquete do Engenho, Elaboração de Fanzines contanto a história da construção do Engenho; Pesquisa sobre a mudanças e permanências do local (patrimônio privado/público, localização geográfica, tipo de vegetação, etc.). Pesquisa sobre brincadeiras antigas, atuais e brincadeiras africanas; Pesquisa sobre como era a produção de açúcar (maquinário, mão de obra, etc.) e como é fabricado atualmente; Pintura em tela ou cartolina sobre a paisagem vista na visitação; Apresentação teatral, dança ou jogral, etc.

5ª e 6ª aulas – Construindo/Elaborando os trabalhos: Dando forma ao trabalho. Estas aulas deverão ser destinadas à construção do trabalho, o professor poderá auxiliar os alunos com possíveis dúvidas, assim como os professores de Arte e Educação Física poderão envolver-se, enriquecendo ainda mais o trabalho.

Caso seja necessário, destinar mais 1 (uma) ou 2 (duas) para a finalização dos trabalhos.

7ª aula – Fortalecimento do vínculo Escola/Família: Apresentação dos trabalhos à comunidade.

Os alunos organizarão uma mostra dos trabalhos realizados e, nesse dia, os portões da escola poderão abrir mais cedo, para que a família possa prestigiar o evento.

5.7.2 Sequência 2: Ponte Pênsil – Primeira ponte do gênero construída no Brasil

Ponte Pênsil é uma ponte em estrutura metálica, cuja pista é sustentada verticalmente, sendo uma solução eficaz para melhorar a infraestrutura e mobilidade urbana. A primeira ponte pênsil construída no Brasil se localiza no sopé do Morro dos Barbosas, em São Vicente, ligando a parte insular do município a seu trecho continental, atravessando o canal do Mar Pequeno.

Figura 24 – Imagens da Sequência 2 no Manual



Fonte: elaborado pela autora.

A princípio, a construção da ponte tinha como objetivo sustentar as tubulações de esgotos que eram coletados na Ilha de São Vicente e promover o escoamento das águas e dejetos, a fim de evitar a propagação de doenças. Assim, em 1910, começou a ser planejada pelos engenheiros Dr. Francisco Saturnino de Brito e Miguel Presgrave. Todo o material utilizado para sua construção foi importado da Alemanha, sendo a obra encomendada à Casa August Klonne, em Dortmund, Alemanha.

A ponte Pênsil foi inaugurada em 1914 e tornou-se símbolo do avanço da mobilidade urbana, bem como da qualidade de vida da população da Baixada Santista, no início do século XX. Porém, com o passar dos anos, surgiram problemas quanto à capacidade de transporte da ponte, o que levou à necessidade de reformas constantes, para que fossem realizadas as adequações necessárias, como por exemplo: reforços em suas bases e novas pinturas. Já na década de 1970, com a inauguração do Emissário Submarino de Santos, que dispersa, em alto mar, todo o material tratado na estação de esgoto, as tubulações da Ponte Pênsil foram substituídas por um trecho de adutora que passou a levar água tratada em Cubatão, reforçando o abastecimento a São Vicente e Praia Grande

Em 1999, a ponte passou por uma grande reforma com o objetivo de adaptar sua estrutura para suportar o aumento do tráfego de automóveis na região, porém após o rompimento de fios nos cabos de aço originais, necessitou passar por uma grande reforma, iniciada em julho de 2013, sendo reinaugurada somente em outubro de 2015.

A seguir, serão apresentadas 5 (cinco) aulas, parte desta sequência didática, que poderão ser desenvolvidas durante as aulas de história e geografia, lembrando que são sugestões e que poderão ser reformuladas e utilizadas no todo ou em parte de acordo com a necessidade/realidade do grupo.

1ª aula – Conhecendo a Ponte Pênsil: Valorizando os conhecimentos prévios dos alunos.

Apresentar fotos e/ou vídeo sobre a Ponte Pênsil, roda de conversa sobre quem conhece, quais são as formas de atravessá-la e quem já passou pela por ela.

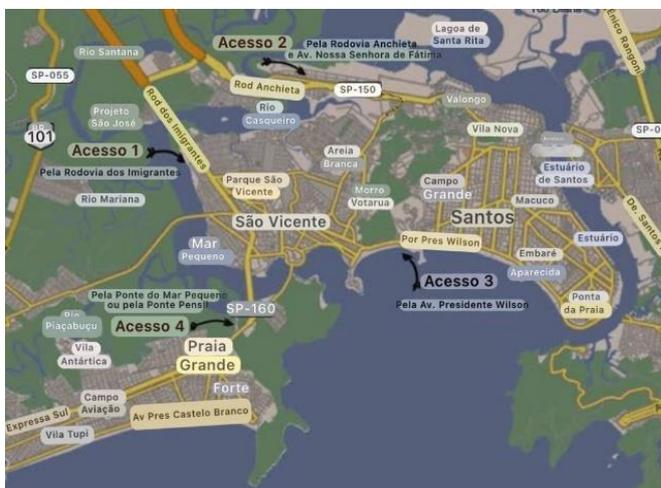
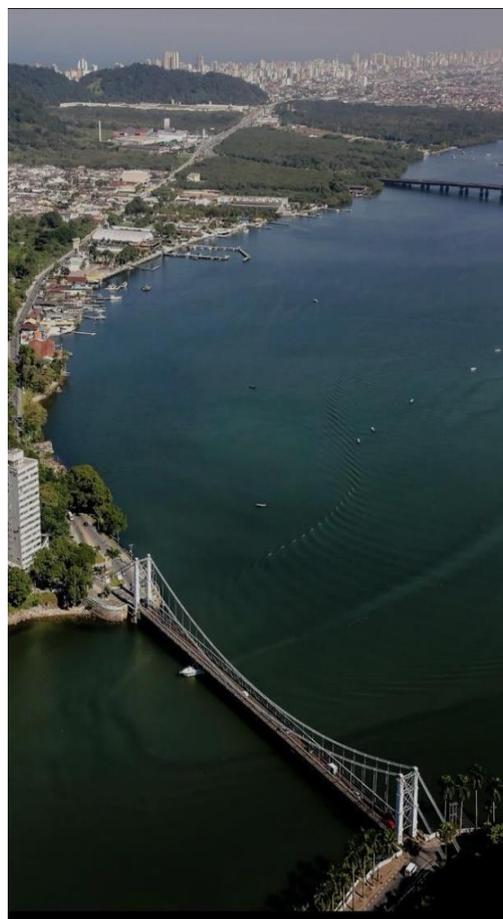
- Sugestão de Vídeo: <https://m.youtube.com/watch?v=ZyK0pFFFVQQ>

Figura 25 – Imagens da Ponte Pênsil



Fonte: Imagens retiradas da internet

Figura 26 – Imagens de outros ângulos da Ponte Pênsil



Fonte: Imagens retiradas da internet

2ª aula – Atravessando a ponte utilizando o Google Earth: Utilizando metodologias ativas.

Utilizando a ferramenta *Google Earth*, é possível ter uma visão panorâmica e atravessar como se estivessem andando pela ponte pênsil.

Usando *tablets*, caso a escola tenha disponibilidade, ou por meio da observação coletiva da utilização dessa ferramenta com o auxílio do projetor da sala, é possível apresentar a ponte àqueles que ainda não a conhecem ou atravessaram.

Figura 27 – Visão panorâmica da Ponte Pênsil



Fonte: Imagens retiradas da internet

3ª aula – Confeção de maquete: Ponte Pênsil

Maquete é uma representação em menor escala de um objeto, cenário ou construção. Conhecida também como “maqueta”, é bastante utilizada em projetos de engenharia e arquitetura.

Este produto poderá ser elaborado em grupo ou individualmente. Para alunos do 1º ano e 2º anos, as pontes poderão ser mais simples, menos elaboradas, podendo ser realizado um desenho ou pintura, dependendo do desenvolvimento do grupo. A intenção é que a criança consiga concretizar o que aprendeu.

Para a construção da maquete da Ponte Pênsil, sugerimos os seguintes passos:

1 – Pesquisa sobre o tema:

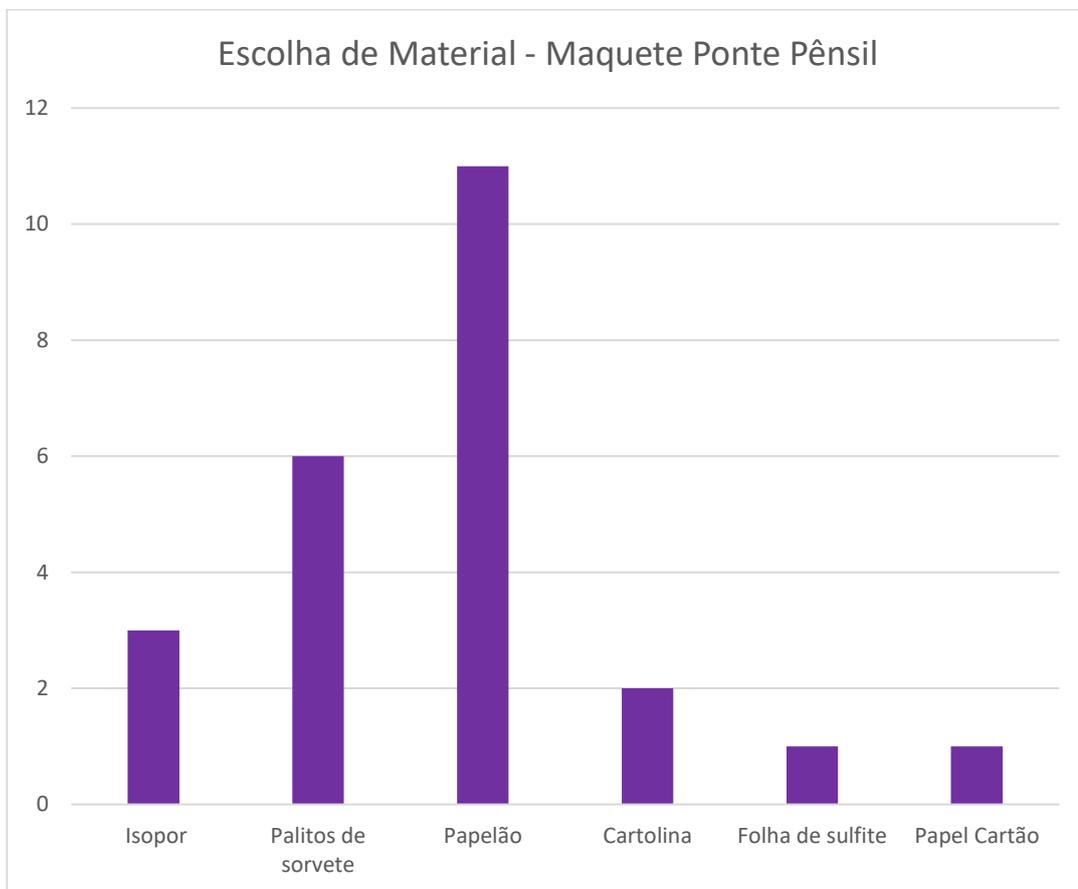
Observar o formato da ponte, tipos de materiais utilizados em sua construção, comprimento, etc.

2 – Escolha dos materiais para a construção da maquete:

Decidir com o grupo quais materiais serão utilizados na construção da maquete. É possível fazer uma lista dos possíveis materiais, na lousa, e realizar votação de quais serão usados. Assim, é possível trabalhar a escrita de palavras, bem como a elaboração de gráfico de barra com os materiais mais votados.

- Isopor
- Palitos de sorvete
- Papelão
- Cartolina
- Folha de sulfite
- Papel Cartão
- Canetinha
- Lápis de cor
- Giz de Cera
- Cola
- Tesoura
- Barbante
- Rolinhos de papel higiênico

A seguir, é apresentada sugestão de gráfico para escolha de material para confecção da maquete da Ponte Pênsil.

Figura 28 – Escolha de Material

Fonte: Elaborado pela autora

4ª e 5ª aulas – Construindo os trabalhos: Dando forma à Maquete

Foram destinadas 2 aulas para que os alunos possam realizar a confecção da maquete. A professora de Arte também pode contribuir, utilizando algumas de suas aulas para auxiliar os alunos neste trabalho, que poderá fazer parte da exposição da feira de ciências da escola.

5.7.3 Sequência 3: Alfabetização política

Figura 29 – Sequência 3 – Alfabetização Política



Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, serão apresentadas 7 (sete) aulas, que fazem parte desta sequência didática, e que poderão ser desenvolvidas durante as aulas de História e Geografia, lembrando que são sugestões e, portanto, podem ser reformuladas e utilizadas, no todo ou em parte, de acordo com a necessidade/realidade do grupo. Esta sequência pode ser apresentada como projeto interdisciplinar, para tanto será apresentada com este formato, conteúdo objetivos e justificativa.

Objetivos

- Compreender o que é democracia;
- Reconhecer o que são eleições e seus componentes;
- Identificar um documento eleitoral e os documentos necessários para se exercer o papel de cidadão;

2ª aula – Contação de história: Leitura do livro “Eleição dos Bichos”

- Leitura do livro “Eleição dos Bichos”, de André Rodrigues, Larissa Ribeiro, Paula Desgualdo e Pedro Markun;
- Reconto ou leitura da história por parte dos alunos;
- Levantamento dos seguintes questionamentos:
 - O que acontece em uma eleição?
 - Quais são as regras?
 - Como o vencedor é eleito?
- Elaboração de lista com os candidatos a eleição.

Sugestões de Pesquisa: Onde surgiu a democracia? O que significa a palavra “democracia”? Qual idade mínima para votar? Todos podem participar das eleições? Qual idade mínima para ser votado? Todos os brasileiros podem ser candidatos?

3ª aula – Leitura coletiva sobre Dia internacional da Democracia

Explicação sobre Dia Internacional da Democracia, que é comemorado em 15 de setembro, e que essa data foi criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2007, como forma de lembrar a Declaração Universal da Democracia, assinada em 15 de setembro de 1997 por representantes de 128 Estados.

Sugestão: Para ampliar a reflexão sobre o exercício da cidadania política, vamos assistir ao vídeo “Série – TV CULTURA”, que mostra a importância da representatividade no contexto escolar.

<http://www.youtube.com/watch?v=F00XWr5Tfsl>.

4ª aula – Reconhecer o que é uma eleição e seus componentes

Explicar aos alunos como a eleição e a democracia são importantes, que esses conceitos não estão ligados apenas à política, mas a tomar decisões, votar no coletivo e até decidir quanto a um representante de sala, como no vídeo da etapa anterior no âmbito escolar.

Sugestão: Durante a explicação sobre as informações existentes no título de eleitor, o(a) professor(a) poderá mostrar outros documentos importantes para o exercício da cidadania como Certidão de Nascimentos, Carteira de Vacinação, R.G. (Registro Geral), CPF (Cadastro de Pessoa Física) e Carteira de Trabalho.

5ª aula – Votação na urna: Nova Eleição dos Bichos.

Os alunos terão a oportunidade de, democraticamente escolher o(a) novo (a) presidente para a Floresta.

- Imprimir e colocar os cartazes coloridos com as promessas do Bichos no salão;
- Cada aluno deve escolher o seu candidato;
- Lembre-se de dizer que o voto é secreto;
- Após apuração dos votos, será divulgado o novo presidente da floresta.

6ª aula – Pesquisa para casa

Os alunos deverão levar para casa a apostila e registrar, junto à família, quais são os 3 maiores problemas da cidade de São Vicente ou do bairro em que residem.

Socializar as respostas em sala de aula. Os dados podem fazer parte de uma lista ou gráfico para melhor visualização dos resultados.

7ª aula – Produto

Nesse momento, o grupo de alunos escolherá, democraticamente, por meio de voto, que poderá ser representado em forma de gráfico de barras para melhor visualização, que instrumento será utilizado para demonstrar quais foram os problemas apontados durante a pesquisa.

5.7.4 Sequência 4: Nosso Bairro

Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p.353), a relevância de trabalhar a temática em questão está em “Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.” Assim, a criança que adquire essa consciência será capaz de entender que todo bairro tem uma história, e que ele é fruto da ação humana no decorrer do tempo. Além disso, deve ser capaz de elencar os

problemas existentes, assim como refletir sobre possíveis soluções, se percebendo como sujeito histórico, pertencente à sociedade em que está inserido.

Figura 31 – Sequência 4: Nosso Bairro



Fonte: elaborada pela autora

A seguir, serão apresentadas 4 (quatro) aulas, parte desta sequência didática, que poderão ser desenvolvidas durante as aulas de História e Geografia, lembrando que são sugestões e, portanto, poderão ser reformuladas e utilizadas, no todo ou em parte, de acordo com a necessidade/realidade do grupo.

1ª aula – Pesquisa sobre a História do Bairro

- Roda de conversa sobre quais informações as crianças possuem sobre o bairro em que residem;
- Pesquisa sobre o nome e quem foram os primeiros moradores do bairro;
- Apreciação de fotos e imagens antigas e recentes do bairro para observação das mudanças e permanências da paisagem;
- Observação do mapa da cidade e do bairro.

Pedir para que os alunos tragam, para a próxima aula, informações e curiosidades sobre o bairro.

2ª aula – Leitura do livro “O bairro de Marcelo”

- Leitura do livro “O bairro de Marcelo”;
- Reconto da história realizado pelos alunos;
- Relato dos alunos sobre as informações que trouxeram de casa sobre o bairro;
- Comparação do bairro de Marcelo com o bairro em que se localiza a escola;
- Registro das informações, por meio de desenho, redação, lista, etc.

3ª aula – Conhecendo o entorno: atividade para além da sala de aula

Havendo a possibilidade, organizar um passeio pelo entorno da escola, com a finalidade de observar qual tipo de árvores e plantas existem no local, se há lixo pela rua, faixa de pedestres, ponto de ônibus, comércio, calçada, sinalização, etc.

Caso não seja possível realizar o passeio, existe a possibilidade de simular o trajeto utilizando ferramentas como o *Google Maps*.

No retorno para a sala de aula, peça para os alunos elaborarem um texto, redação, lista ou desenho do que observaram e destacarem o que mais chamou a atenção de todos.

Explorar a diferença entre os espaços públicos e privados, definindo quais órgãos são responsáveis pela coleta de lixo, entrega de correspondência, transporte público, etc.

4ª aula – Produto Final

As crianças poderão se organizar em grupos, ou trabalhar individualmente, para expressarem o que aprenderam sobre o bairro.

Sugestões:

- 1 - Organizar as atividades desenvolvidas nas aulas anteriores, a fim de produzirem uma exposição para as famílias.
- 2 - Elaborar maquete de uma parte do bairro (quadra da escola, casa, comércio, etc.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu trazer à tona uma realidade costumeiramente vivenciada por pedagogos, em salas de aula da rede pública de ensino, e potencializada após o período de isolamento social devido à pandemia da COVID-19. Evidenciou-se a ênfase dada ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática por professores polivalentes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta pesquisa, com auxílio dos referenciais teóricos apresentados ao longo desta dissertação, foram realizadas a análise dos resultados obtidos através da aplicação da avaliação diagnóstica e a elaboração de um produto educacional a partir das respostas dos questionários aplicados. Percebeu-se que é possível alfabetizar a partir da leitura de mundo (Callai, 2005) e que os conhecimentos prévios dos alunos, oriundos de suas vivências, podem atribuir maior sentido àquilo que é ensinado em sala de aula, pois “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor”. (Brandão, 1985, p. 9).

Os dados apontaram que as práticas pedagógicas, utilizadas junto aos alunos que participaram da presente pesquisa, pouco ou nada se utilizaram de seus conhecimentos prévios. Além disso, introduziram, de forma bastante ínfima, elementos da cultura local (pontos evidenciados por meio da aplicação de questões referentes geolocalização e sua relação com conceitos de “bairro” e “rua”), não fomentando a construção de pontes de cognição entre o que é ministrado em aula e o que o aluno vive fora do ambiente escolar.

Por outro lado, verificou-se que temáticas atuais que contemplam, de alguma forma, o reconhecimento da diversidade e heterogeneidade da sociedade brasileira, tal como o ensino sobre História da África e sobre o processo de escravização do negro no Brasil, são pouco ou nada trabalhadas, como se pôde verificar nas respostas obtidas acerca das comunidades remanescentes de quilombos.

Outro ponto observado, por meio desta pesquisa, foi acerca da limitação à interpretação semiótica, ou seja, a dificuldade em atribuir sentido e valor às expressões visuais.

Constata-se, assim, a importância da escuta dos alunos pelo professor, a fim de promover o planejamento de aulas de forma contextualizada e interdisciplinar, incorporando saberes externos aos muros escolares ao conteúdo científico ensinado

em sala. No entanto, esse exercício didático dialógico, que foge aos padrões tradicionais de ensino, necessita de fomento para ser efetivado nos modelos de educação em curso, através de investimentos contínuos na formação inicial⁴ e continuada de profissionais da educação.

O planejamento de aulas que proponham um trabalho interdisciplinar exige uma cultura pesquisante, tempo de preparo e conhecimento sobre os assuntos a serem abordados, possibilitando que os(as) professores(as) revisitem sua prática e mantenham-se atualizados(as).

Por fim, o Produto resultante deste trabalho – Catálogo de Atividades Interdisciplinares na Área das Ciências Humanas para Professores Polivalentes – foi construído a partir da análise diagnóstica, desenvolvida no âmbito desta pesquisa, e tem como objetivo colaborar com o desenvolvimento de novas práticas de ensino/aprendizagem que promovam, de forma efetiva, a construção e o compartilhamento de conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania.

A pandemia de Covid-19, que assolou todos os países do mundo, embora, no momento atual, figure sob controle, serviu de gatilho ao surgimento de novos debates e questionamentos, que têm como plano de fundo a superação das desigualdades sociais, a equidade no acesso aos direitos constitucionais como educação, moradia e trabalho, demonstrando a necessidade da implementação de esforços para sua superação. É neste contexto que se insere esta pesquisa.

⁴ Conforme verifica-se no anexo XX, referente à grade curricular do curso de Pedagogia de uma universidade particular em Santos, não existem disciplinas que versem sobre as aulas de História e Geografia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosângela Doin; PASSINI, Elza Y. **O Espaço Geográfico: ensino e representação**. 15ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- APLLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Antonio Flávio (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994,
- AZEVEDO, Antulio José de. Educação em Tempos de Pandemia: uma análise sobre a alfabetização nos anos iniciais. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da FAEF**, ISSN 1678-300X, Número 36 – 1/2021
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender História**. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora Positivo, 2005.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 10 de janeiro de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Formação Continuada**. Brasília, 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em 07 de setembro de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **LEI n.º 13.979**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/13979.htm. Acesso em 02/01/22.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: SEPPIR, 2004.

CALLAI, H.C. Aprendendo a ler o mundo: Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. CEDES**, 25. ago, 2005.

CAMPOS, A. L. A.; MARTINS, J. M.; OLIVEIRA, A. D.; PARASMO, M. C. A. A interdisciplinaridade segundo Edgar Morin e Alzira Lobo de Arruda Campos. São Paulo: **Revista Unifal em Pesquisa**, v.10, n.2 abr/2018.

CASTROGIOVANNI, Antonio C (Org.); COPETTI, Helena; KAERCHER, André Nestor. **Ensino de Geografia: Práticas e Textualizações no Cotidiano**. 9ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CAVALCANTI, L. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16ª ed. Campinas: Papirus, 2010. 192 p.

EVANGELISTA, A. M.; SALES, G. L. A sala de invertida (flipped classroom) e as possibilidades de uso da plataforma professor online no domínio das escolas públicas estaduais do Ceará. **Experiências em ensino de ciências (UFRGS)**, v. 13, p. 566-583, 2018.

FAZENDA, Ivani C. **A Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 5ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 [original de 1992].

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos iniciais)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010. ISBN: 978-85-7822-063-1.

GARCIA, Tania Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. **Ensino de Geografia: refletindo sobre a práxis e a identidade do professor**. In: MORAIS, Ione Rodrigues

Diniz; GARCIA, Tania Cristina Meira; SOBRINHO, Djanni Martinho dos Santos (Orgs). Educação geográfica: ensino e práticas. Natal: EDUFRN, 2014.

GEHRARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2017.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Práticas pedagógicas em História: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, S. E. R. **A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender**. In: BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. (Org.) A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, p. 78-95, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. 34ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JAPIASSU, Hilton. **A atitude interdisciplinar no sistema de ensino**. Ver. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 108, p. 83 –94, janeiro-março.1992.

LOMBA, Roni Mayer *et al.* **Conflito, territorialidade e desenvolvimento: algumas reflexões sobre o campo amapaense**. Dourados: Ed. JFGD, 2014. 144 p. ISBN: 978-55-8147-097-9.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Marina Canãs. **Os significados da paisagem: fundamentação teórica**. In: Paisagem em circulação: o Imaginário e o patrimônio paisagístico de São Francisco do Sul em cartões postais (1900-1930). Dissertação de Mestrado, UFRS, Faculdade de Arquitetura, 2008, pp. 9-35.

- MELLO, G. N. **Transposição Didática, Interdisciplinaridade e Contextualização**. 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12476931-Transposicao-didatica-interdisciplinaridade-e-contextualizacao-guioimar-namo-de-mello.html>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- MORAES, J. V. Alfabetização Científica e as Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino de Geografia: Buscando Caminhos Possíveis na Educação Básica. **Revista Científica Anekumene I**, Número 11 / ISSN: 2248-5376 / pp. 69-77, 2006.
- MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista cultural La Laguna**. Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 14/10/23.
- MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho (Tradução e organização). São Paulo: Editora Cortez, 4ª edição, 2007.
- MORCONI, L., V. **Pertencimento e identidade**. Campinas: [s.n.], 2014.
- NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: Construção, intenções e Condicionantes. **EccoS Rev. Cient.** São Paulo, n.41, p.31-44, set./dez.2016.
- OLIVEIRA; Mariz, **Movimento Escola Sem Partido**: uma leitura à luz de Paulo Freire. Universidade Federal de Santa Maria, núm. 44, pp. 1-14, 2019.
- ORTEGA, Lenise, M.R. Rocha, Vitor, F.(2020b) O dia depois de amanhã - a Realidade e nas mentes - O que esperar da escola pós-pandemia? **Pedagogia em Ação**. Belo Horizonte, v.13, n. 1 Sociedade Brasileira de Pediatria, 2020.
- PABIS, Nelsi A. **O Ensino de História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Paraná: Unicentro, 2012.
- PATTO, M. H. S. (Org). (1997). **Introdução à psicologia escolar** (3ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2ª ed. Caixas do Sul: Educs, 2008.
- PESCUNA, Derna; CASTILHO, Antonio P. F. **Trabalho acadêmico – o que é? Como fazer?** São Paulo: Olho d'água, 2008.
- PEROVANO, D. G. **Manual da Metodologia da Pesquisa Científica**. Curitiba: InterSaberes, 2016.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.
- SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012 (Edição Kindle).

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almeida, 2020, ISBN 978-972-40-8496-1.

SANTOS, M. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Edusp, 1985.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo: razão e emoção**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SÃO VICENTE. Secretaria Municipal de Educação – SEDUC. **Base Curricular Municipal**, 2018. Disponível em: <http://doceru.com/doc/nxsvv08>, Acesso em 06/09/2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005).

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2008.

TEMPLE, Giuliana Carmo; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Alunos copistas: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.sapili.org/livros/pt/cp030073.pdf>. Acesso em: 20/08/2020.

THIESEN, J.S. A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, ISSN: 1413-2478, vol. 13, núm. 39, septiembrediciembre, 2008 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**. Londrina: Eduel, 2013.

VIEIRA, A. Catarino; TONIOSSO, José Pedro. O ensino da história nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções dos professores sobre a prática em sala de aula. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. Bebedouro, 2018.

APÊNDICE – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

NOME: _____ DATA: ___/___/___

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1) NOSSO NASCIMENTO É UMA DATA MUITO ESPECIAL, EM QUAL DOS DOCUMENTOS ABAIXO TEMOS NOSSO 1º REGISTRO?



A)

B)

C)

D)

FONTES: <https://passageiroprimeira.com/governo-aumenta-em-65-o-custo-para-emissao-de-passaporte-brasileiro/>;
<https://www.hypeness.com.br/2017/11/nova-certidao-de-nascimento-facilita-registro-de-filhos-de-lgbts-e-inclusao-de-padrastos/>;
<https://www.hypeness.com.br/2017/11/nova-certidao-de-nascimento-facilita-registro-de-filhos-de-lgbts-e-inclusao-de-padrastos/>;
https://ftp.medicina.ufmg.br/observaped/cademeta/Do_CC_a_CSC_13-09-10.pdf. ACESSADO EM 06/09/2022

2) ASSINALE A ALTERNATIVA QUE MELHOR COMPLETA AS LACUNAS DA FRASE ABAIXO:

O BAIRRO É UMA PARTE DA _____. NOS BAIRROS HÁ _____.

- A) CASA / MÓVEIS, PLANTAS, LUMINÁRIAS, ETC.
- B) CIDADE / RUAS, PRAÇAS, CASAS, FLORESTAS, ETC.
- C) CIDADE / RUAS, PRAÇAS, IMÓVEIS, ESCOLAS, ETC.
- D) RUA / SEMÁFOROS, FAIXA DE PEDESTRE, BUEIROS, POSTES, ETC.

3) ASSINALE AS ALTERNATIVAS VERDADEIRAS:

- A) TODO BAIRRO TEM UM NOME E UMA HISTÓRIA;
- B) OS BAIRROS PODEM SER CLASSIFICADOS COMO SENDO RESIDENCIAIS, COMERCIAIS, INDUSTRIAIS, MISTOS E RURAIS;
- C) GERALMENTE NOS BAIRROS RESIDENCIAIS ENCONTRAMOS MAIS ESTABELECIMENTOS COMERCIAIS;
- D) VÁRIOS QUARTEIRÕES FORMAM UM BAIRRO.

4) ASSINALE A ALTERNATIVA EM QUE TODOS OS INSTRUMENTOS SÃO UTILIZADOS PARA MEDIR O TEMPO.

- A) AMPULHETA, CALENDÁRIO, RELÓGIO, CALEIDOSCÓPIO.
- B) CALENDÁRIO, AMPULHETA, CRONOMETRO, RELÓGIO.
- C) RELÓGIO DIGITAL, RELÓGIO DE SOL, RELÓGIO ANALÓGICO, TERMÔMETRO.
- D) CRONOMETRO, RELÓGIO DIGITAL, TERMÔMETRO, CALENDÁRIO.

5) EM QUAL DAS ALTERNATIVAS ABAIXO TODAS AS OPÇÕES CORRESPONDEM À CONTRIBUIÇÃO DA CULTURA AFRICANA PARA A CULTURA BRASILEIRA?

- A) CAPOEIRA, TELEVISÃO, SAMBA, PALAVRAS, FEIJOADA.
- B) BALLET, RÁDIO, FEIJOADA, IDIOMA, MARACATU.
- C) BERIMBAU, CUÍCA, ACARAJÉ, JAMÓN, PALAVRAS.
- D) SAMBA, CAPOEIRA, FEIJOADA, PALAVRAS, BERIMBAU

6) O BRASIL FOI INFLUENCIADO POR VÁRIAS CULTURAS, ASSINALE A ALTERNATIVA DOS PRINCIPAIS POVOS QUE NOS INFLUENCIARAM.

- A) PORTUGUESES, ÍNDIOS E AFRICANOS.
- B) PORTUGUESES, INGLESES E INDIANOS.
- C) PORTUGUESES, AMERICANOS E AFRICANOS.
- D) ESPANHÓIS, PORTUGUESES E INDIANOS.

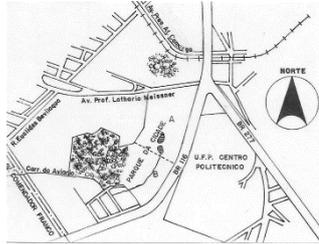
7) DE QUAIS NOMES O NOSSO PAÍS FOI BATIZADO PELOS PORTUGUESES À ÉPOCA DO DESCOBRIMENTO?

- A) ILHA DE VERA CRUZ, TERRA BRASILIS E BRASIL.
- B) ILHA DE VERA CRUZ, ILHA PAU BRASIL E BRASIL.
- C) ILHA DE VERA CRUZ, TERRA DE SANTA CRUZ E BRASIL.
- D) ILHA DE SANTA CRUZ, TERRA DE VERA CRUZ E BRAZIL.

8) AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS ERAM FORMADAS POR:

- A) ÍNDIOS.
- B) PESSOAS ESCRAVIZADAS.
- C) PORTUGUESES.
- D) JESUÍTAS.

9) QUAL DAS ALTERNATIVAS APRESENTA A ORDEM CORRETA DOS TIPOS DE REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS?



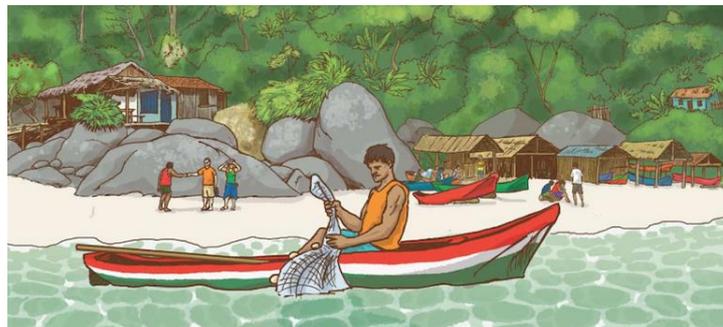
FONTE: <https://www.researchgate.net/figure/C->; <https://novaescola.org.br/conteudo/1740/>; <https://www.totalconstrucao.com.br/>.
ACESSADO EM 06/09/2022

- A) CROQUI, PLANTA, MAPA.
- B) MAPA, CROQUI E PLANTA.
- C) PLANTA, CROQUI, MAPA.
- D) CROQUI, MAPA, PLANTA.

10) ONDE FOI CONSTRUÍDO O PRIMEIRO ENGENHO DO BRASIL?

- A) OLINDA (PERNAMBUCO).
- B) SALVADOR (BAHIA).
- C) SÃO VICENTE (SÃO PAULO).
- D) SANTOS (SÃO PAULO).

11) OBSERVE A IMAGEM A SEGUIR E RESPONDA: QUAL TIPO DE COMUNIDADE ESTÁ SENDO RETRATADA NA OBRA:



<http://www.ecobrasil.provisorio.ws/30-restrito/categoria-conceitos/> ACESSADO EM 06/09/2022

- A) CAIÇARAS.
- B) SERINGUEIROS
- C) QUILOMBOLAS
- D) INDÍGENAS

12) A IMAGEM ABAIXO REFERE-SE A UMA PAISAGEM?



<https://www.canalrural.com.br/agronegocio/produtores-do-rs-inauguram-linha-de-credito-para-construir-e-reformar-imovel/>

- A) URBANA
- B) RURAL
- C) CIDADE
- D) CASA

13) A ÁGUA É ENCONTRADA EM VÁRIOS LUGARES, LOCALIZE NO CAÇA-PALAVRAS 4 LUGARES EM QUE PODEMOS ENCONTRÁ-LA.

V M C I U Y T R E S M A
 O U D S P J S B A P A N
 R P Q T F S A D C F R O
 T O P R I O S H I M E N
 G Ç H J G N B F S D S V
 F O N T E S L H T B U R
 T F X A T E G P E S R N
 A V G K L R D C R L S E
 Y L R U S I V B N O P D
 L A G O P E R Z A K U W
 V G C A C O Z D X M B A
 B O J C A C H O E I R A

- A)
- B)
- C)
- D)

14) QUAIS SÃO OS ESPAÇOS PÚBLICOS EXISTENTES EM SEU BAIRRO:

- A) PRAÇA
- B) PARQUE
- C) CASA
- D) AVENIDA

15) NUMERE OS SERVIÇOS PÚBLICOS CORRETAMENTE:

- | | |
|---------------------------|---------------------|
| (1) CORREIOS | () LIXO |
| (2) PREFEITURA | () LUZ |
| (3) CPFL | () TRANSPORTE |
| (4) VIAÇÃO PIRACICABANA | () CORRESPONDÊNCIA |

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL


DECLARAÇÃO
ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

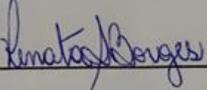
1. COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

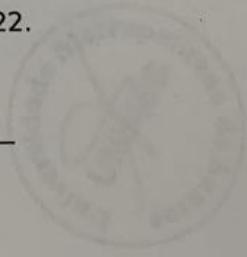
EM NOME DO REITOR: PREF. ANTÔNIO FERNANDO DOS REIS

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOBRE GEOGRAFIA E HISTÓRIA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA NA APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS HUMANAS**", sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof(a). Renata de Lima Zuliani, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 03/11/2022 a 30/11/2022, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

São Vicente, 23 de setembro de 2022.



Nome - cargo/função
Renata Sybilla Borges
Diretora de Escola
RG. 13.158.875-8



ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA

Número do CAAE:

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

.....
.....

Procedimentos:

Exemplo: "Na sua participação você responderá um questionário (local) com um total de XX perguntas, sendo XX fechadas (assinalar uma alternativa) e uma pergunta aberta."

Desconfortos e riscos:

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, no sentido de você se sentir cansado no momento em que estiver respondendo o questionário ou a entrevista..., poderá parar e combinar com o pesquisador/entrevistador o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e futuramente,

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos a disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes.

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Termo de Assentimento do Menor

TÍTULO DA PESQUISA Número do CAAE:

Meu nome é **NOME DO PESQUISADOR** e quero convidá-lo a participar da pesquisa cujo título é Essa pesquisa tem como objetivo:..... Vou pedir para você responderum questionário ou entrevista ou..... Seu nome não será identificado.

Você pode escolher se deseja ou não participar. Discutimos essa pesquisa com os seus pais e/ou responsáveis e eles sabem que nós, também, estamos pedindo a sua concordância. Seus pais ou responsáveis concordam que você participe desta pesquisa, mas não tem nenhum problema se você não quiser participar ou se quiser desistir durante a pesquisa. Caso você se sinta desconfortável ou incomodado durante o.... questionário ou a entrevista.... poderá parar, descansar e retornaremos as questões. Há coisas boas que podem acontecer como(citar benefício)...

Se você tiver alguma dúvida ou queira desistir de participar da pesquisa, você pode perguntar e me localizar pelo telefone **XXXXX** ou no email: **XXXX**. Poderá, também, entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Caso concorde com o que leu e foi explicado, preencha os dados abaixo:

Eu, _____ entendi que posso dizer "sim" e participar dessa pesquisa, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir sem ser prejudicado (adequar os termos de acordo com a faixa etária). O(s) pesquisador(es) tirou(aram) minhas dúvidas e conversou(aram) com os meus responsáveis. Recebi uma via desse documento, li e concordo em participar da pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Menor: _____

Assinatura do pesquisador (a) _____

ANEXO D - BCM-SV - Área de Conhecimento: Ciências Humanas – História

Área de conhecimento: Ciências Humanas - História

A História, enquanto componente curricular possui características próprias. Em sua trajetória como disciplina escolar encontramos métodos de memorização para alguns pressupostos pautados na psicologia da educação, encaminhamentos atuais da didática da história com conceitos específicos e o processo de ensino e aprendizagem com vistas à formação da consciência histórica nos sujeitos em processo de escolarização.

Sendo referência para a reformulação e implementação do Currículo da Educação Básica do Município e norteando Projetos Pedagógicos, a Base Nacional Comum Curricular define o "conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais" aos quais todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros devem ter acesso ao longo de seu processo de escolarização na Educação Básica.

Desta maneira, para trabalhar a área de Ciências Humanas – História e Geografia -, partimos das experiências relacionadas, em especial, ao campo "O eu, o outro e o nós". O ensino das Ciências Humanas – História, deve partir do pressuposto que "as questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola e como são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual" (BRASIL, 2017 - p. 395).

Ainda em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2017), os Direitos de Aprendizagem propostos para o Componente Curricular de História corroboram com os direitos assegurados pela Área de Ciências Humanas, uma vez que, estimula a formação ética dos indivíduos, auxiliando na construção do sentido de responsabilidade para coletividades; na valorização dos direitos humanos; no respeito ao ambiente e à própria coletividade; no fortalecimento de valores sociais, como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados ao bem comum; e na preocupação com as desigualdades sociais. Trata-se de perceber as experiências humanas a partir de diferentes pontos de vista, povos, culturas, tempos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial) refletindo sobre sua inserção responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo. Nesse sentido, tanto a Área de Ciências Humanas, quanto o Componente Curricular de História, contribuem para

Base Curricular Municipal de São Vicente...(Clique aqui para retornar ao Sumário)..... 117

aprofundar conhecimentos sobre a participação no mundo social e o desenvolvimento da autonomia intelectual, com vistas à atuação crítica e orientada por valores democráticos.

Para que seja realizado um trabalho linear, a BNCC (BRASIL, 2017) determina algumas competências específicas da área de Ciências Humanas - História para o Ensino fundamental:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder, processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Base Curricular Municipal de São Vicente...(Clique aqui para retornar ao Sumário)..... 118

ANEXO E: BCM-SV - Área de Conhecimento: Ciências Humanas – Geografia

Área de Conhecimento – Ciências Humanas: Geografia

A educação geográfica cumpre uma função social de entendimento do mundo complexo e dinâmico em que vivemos, além dos lugares e das relações entre a sociedade e a natureza. O ensino de Geografia é importante para a leitura de mundo, atribuindo sentido e compreensão da realidade. O espaço é o objeto central da ciência geográfica e pode ser considerado o conceito mais amplo e complexo presente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) apresentado no componente de Geografia. As competências específicas elencadas para o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) no componente de Geografia são:

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e um Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Base Curricular Municipal de São Vicente...(Clique aqui para retornar ao Sumário)..... 119

6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017 - p.364)

Partindo das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, o estudo de Geografia propõe como referência o estudo das relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura da paisagem, lugar, espaço, região, território, sociedade e natureza. O estudo da Geografia é fundamentado no desenvolvimento da percepção e do domínio do espaço.

A Geografia, enquanto ciência da sociedade e da natureza, deve também priorizar o estudo dos processos e suas interações com a evolução da vida e com a produção do espaço geográfico. Desta forma, os conceitos estruturantes: paisagem, lugar, tempo, território, região, sociedade e natureza são fundamentais no processo de construção do conhecimento e raciocínio geográfico e no entendimento de que o espaço geográfico é resultado da trama composta por objetos técnicos e informacionais, fluxos de matéria e informação, que se manifestam e atuam sobre a superfície terrestre. Outro conceito estruturador refere-se à educação cartográfica, em que a linguagem cartográfica é considerada um instrumento indispensável no entendimento das interações, relações e dos fenômenos geográficos e deve perpassar todos os anos do Ensino Fundamental.

É essencial estimular o raciocínio geográfico, a partir dos EIXOs temáticos e habilidades propostas, no sentido de contribuir com a formação cidadã e ética, respeito às diferenças, sejam elas culturais, políticas e/ou religiosas e no enfrentamento das desigualdades socioeconômicas.

Base Curricular Municipal de São Vicente...(Clique aqui para retornar ao Sumário)..... 120

ANEXO F - Print da página do blog de atividades da SEDUC-SV.



Fonte: <https://educacaobasicasv.blogspot.com/>. acessado em 02/10/2023.

ANEXO G - Carta aos pais: Comunicado sobre o novo formato de aulas remotas



SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE
São Vicente

Prefeitura Municipal de São Vicente
Secretaria de Educação
Departamento de Educação Básica

São Vicente, 01 de maio de 2020.

Prezado(a) Responsável e aluno(a),

Infelizmente o mundo passa por uma pandemia que compromete nosso bem-estar e nossa saúde. Enfrentamos o COVID-19 e medidas de segurança precisaram ser adotadas para a preservação de nossas vidas e daquelas que nos são queridas.

Devido a isso, estamos em isolamento social, cujas orientações vêm da Organização Mundial da Saúde e que são seguidas pelo Governo do Estado de São Paulo e pelo nosso município, São Vicente.

Estamos longe fisicamente, mas estamos perto, seja por meio de nossas redes sociais ou pelo blog da Secretaria de Educação.

E para você, aluno da rede Municipal de Ensino de São Vicente, elaboramos todo material do blog com atividades alinhadas ao currículo municipal.

Sugerimos que os alunos realizem, no mínimo, de **duas a três atividades diárias**, do seu ano de escolaridade. As propostas serão atualizadas semanalmente, todas as segundas e quintas-feiras.

Importante ressaltar que não é necessário imprimi-las, sendo possível que o aluno responda as atividades diretamente em seu caderno.

As atividades são numeradas de acordo com o ano de escolaridade e componente curricular, sendo que até a atividade nº20 eram propostas de revisão. Assim, a partir da atividade nº21 é que se iniciam as propostas com videoaulas e novos conteúdos. Oficialmente retomamos as aulas, em modalidade a distância, **no dia 11 de maio**. Caso você já esteja realizando as propostas, continue, em data oportuna os alunos deverão levar suas tarefas realizadas para a escola, assim os professores poderão acompanhar, por meio das correções, como está o desenvolvimento dos alunos.

Caso tenha alguma dúvida na realização da atividade, temos dois canais de comunicação com os nossos especialistas: pelo telefone da Educação Básica (13) 35692247 ou pelo e-mail duvidablogsv@gmail.com.

Um forte abraço,

Professora Eugênia Marcondes
Secretária da Educação

ANEXO H - Quadro Curricular: 2018 - Ensino Fundamental - anos iniciais

Fundamento Legal: LDBEN Nº 9394/96		BASE NACIONAL COMUM		ANOS DE ESCOLARIDADE						
		CÓDIGOS	NOME	1º	2º	3º	4º	5º		
		1100	LÍNGUA PORTUGUESA	9	9	9	8	8		
		1813	ARTE	2	2	2	2	2		
		1900	EDUCAÇÃO FÍSICA *	2	2	2	2	2		
		2200	HISTÓRIA	1	1	1	2	2		
		2100	GEOGRAFIA	1	1	1	2	2		
		2700	MATEMÁTICA	8	8	8	6	6		
		2500	CIÊNCIAS	2	2	2	3	3		
		TOTAL				25	25	25	25	25
		ENRIQUECIMENTO CURRICULAR		1100	LÍNGUA PORTUGUESA	2	2	2	2	2
		2700	MATEMÁTICA	2	2	2	2	2		
		2500	CIÊNCIAS	1	1	1	1	1		
TOTAL GERAL				30	30	30	30	30		
Observações: * Aulas de Educação Física nos termos da Lei Federal nº 10.793/03 serão ministradas dentro do horário. ** Ensino Religioso oferecido em todos os anos com 01 (uma) aula.										

Fonte: <https://rhseducsv.files.wordpress.com/2014/05/quadro-curricular-2018-ens-fundamental-i-e-ii.pdf>,
 acessado em 20/11/2023

ANEXO I – Quadro Curricular: 3º Período do Curso de Pedagogia

PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	TIPO
1	E0994/1	ÉTICA: DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E TRABALHO	60	Obrigatória
1	E0358	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	80	Obrigatória
1	E0152/1	FUNDAMENTOS DOS ESTUDOS A DISTÂNCIA	80	Obrigatória
1	E0952/1	LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	60	Obrigatória
1	E0919/1	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	60	Obrigatória
1	E2081	UNIDADE TEMÁTICA I - EI	100	Obrigatória
2	E0800	DIDÁTICA	80	Obrigatória
2	E0373	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	80	Obrigatória
2	E0810/1	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	80	Obrigatória
2	E0361	FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS E ANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	80	Obrigatória
2	E0359	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	80	Obrigatória
2	E0360	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	80	Obrigatória
3	E0953	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	100	Obrigatória
3	E0904	METODOLOGIA DO ENSINO DE ARTES - PED	80	Obrigatória
3	E1272	METODOLOGIA E PRÁTICA DOC. DE ED. INFANTIL NA ED BÁSICA	80	Obrigatória
3	E0813/1	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	60	Obrigatória
3	E0363	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	40	Obrigatória
3	E0809	TEORIA E PRÁTICA DE CURRÍCULO	80	Obrigatória

Santos, 21 de novembro de 2023.

Fonte: elaborado pela autora.