

Caderno de orientação metodológica do ensino fundamental da região da AMOSC

CIÊNCIAS HUMANAS



Autores

Adriana Maria Andreis

Elcio Cecchetti

Josiane Suelen Kamin

Sabhrina L.P.P. Frigeri

Teresa Machado da Silva Dill

CADERNO DE ORIENTAÇÕES METODOLÓGICA DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Editora Livrologia

2024

Realização

Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC)
Colegiado de Secretários Municipais de Educação da Amosc (COSEME)

Diretoria Executiva

Mario Afonso Woitesem – Presidente
Luiz José Daga – 1º Vice-Presidente
Clodoaldo Briancini – 2º Vice-Presidente
Jorge Antonio Comunello – 3º Vice-Presidente
Rafaél Marin – 1º Secretário
Glauber Burtet – 2º Secretário

Secretário Executivo

Celso Galante

Parceria

Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Coordenação

Locenir Tereza de Moura Selivan – AMOSC
Adriana Maria Andreis - UFFS
Willian Simões – UFFS

Imagens da Capa

Arquivos cedidos por secretarias municipais de educação e arquivo próprio do setor de educação da Amosc

Edição

1ª edição

Aponte o seu celular para o QRCode e baixe os Cadernos grátis



A559c Andreis, Adriana Maria.

Caderno de orientações metodológica da área de ciências humanas: anos iniciais do ensino fundamental / Adriana Maria Andreis; Elcio Cecchetti; Josiane Suelen Kamin; Sabhrina L.P.P. Frigeri; Teresa Machado da Silva Dill. – Porto Alegre: Livrologia, 2023.

ISBN: 978-65-80329-55-7

1. Metodologia do ensino. 2. Ciências (Ensino Fundamental) – Estudo e ensino. I. Cecchetti, Elcio. II. Kamin, Josiane Suelen. III. Frigeri, Sabhrina L.P.P. IV. Dill, Teresa Machado da Silva. V. Título.

2023_0244

CDD 372.35 (Edição 23)

Ficha catalográfica Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2024

Permitida a reprodução deste livro, sem fins comerciais,
desde que citada a fonte.

Impresso no Brasil.

SUMÁRIO

SOBRE O CADERNO DE ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS..	6
APRESENTAÇÃO.....	8
UNIDADE I - ALFABETIZANDO E LETRANDO NO 1º ANO.....	15
UNIDADE II - ALFABETIZANDO E LETRANDO NO 2º ANO.....	27
UNIDADE III - DIÁLOGOS SOBRE AS AULAS NO 3º ANO.....	39
UNIDADE IV - DIALÓGOS SOBRE AS AULAS NO 4º ANO.....	49
UNIDADE V - DIALÓGOS SOBRE AS AULAS NO 5º ANO.....	61

SOBRE O CADERNO DE ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

O presente caderno de orientações metodológicas objetiva contribuir nos estudos, no planejamento do trabalho e nas práticas pedagógicas das professoras e professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas redes municipais de educação da região da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSOC). Em diálogo com o documento de orientação curricular regional e, considerando um projeto de formação continuada de professores que vem se desenvolvendo desde 2017, resultado de uma parceria entre a AMOSOC, a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNO-CHAPECÓ) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), as/os autoras/es buscaram tecer reflexões, problematizações e orientações interdisciplinares envolvendo os diferentes componentes curriculares de suas Áreas do Conhecimento.

Nesse sentido, trata-se de um caderno que não propõe ser um receituário e nem um conjunto de aulas prontas, mas um aporte formativo-metodológico que oportunize retomar conceitos-chaves das áreas do conhecimento e indicar possíveis caminhos que podem ser trilhados no processo de seleção/validação de unidades temáticas, habilidades (e suas conexões entre os componentes da área e no diálogo com outras áreas do conhecimento), mobilização de conhecimentos (conteúdos científicos-didáticos) considerados essenciais nos processos de ensinar e aprender na educação básica e suas relações com fontes pedagógicas da realidade.

Ao longo do texto, são sugeridas algumas possibilidades metodológicas para o trabalho em sala de aula. Assim, também, são indicadas algumas chamadas que visam o extravasar do texto, tais como: indicações de sites, jogos, filmes, dinâmicas, livros e/ou leituras de aprofundamento, revistas e etc. A partir de uma linguagem problematizadora e comprometida como o movimento do planejamento da aula e seu acontecimento juntos aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o presente caderno é perpassado pelo entrelaçamento teoria e prática. Engloba problematizações que objetivam mobilizar o (re)pensar da atuação docente em uma perspectiva interdisciplinar.

Partimos do pressuposto que as/os docentes são intelectuais e, por isso, a partir de seu trabalho pedagógico na escola, em conjunto com as/os estudantes, são agentes que contribuem emblematicamente com a transformação do mundo no presente para o futuro. Assim, desejamos que este caderno possa subsidiar movimentos político-pedagógicos e aprendizagens pautados pelo cuidado com a vida no Planeta Terra (nossa casa comum), com a superação de preconceitos e as desigualdades educacionais-sociais, pelo compromisso de uma formação cidadã crítica e ativa, pelo fortalecimento da comunidade e dos municípios da região da AMOSC.

Desejamos bons estudos a todas e todos!

Adriana Maria Andreis

Locenir de Moura Selivan

Willian Simões

Coordenação Geral

*Projeto “Implantação do Currículo Regional do Ensino
Fundamental dos Municípios da AMOSC”*

APRESENTAÇÃO

Colega professor(a)!

Desde as últimas décadas do século XX, as transformações que configuram diferentes setores da sociedade estão se intensificando de forma veloz e profunda. Enquanto parte da sociedade interpreta essas mudanças com precaução e propõe medidas para o desenvolvimento da consciência ambiental e para o reconhecimento das diversidades étnicas e culturais, a partir do “bem viver”, outra parte legitima e fortalece a cultura do individualismo, da normalização das desigualdades e cultiva o sentimento do “viver bem” como “mérito dos bem sucedidos”.

Como nós profissionais da educação interpretamos e nos posicionamos frente a este cenário? Qual projeto de sociedade estamos ajudando a construir a partir do trabalho educativo que realizamos no cotidiano da escola? Os conhecimentos abordados e as metodologias utilizadas produzem emancipação ou alienação das crianças e adolescentes?

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 4/2010) concebem a escola como espaço que ressignifica e recria a cultura herdada. Em 2012, o Conselho Nacional de Educação publicou outras duas resoluções fundamentais para desenvolver o processo pedagógico da educação básica: *Educação em Direitos Humanos* e *Educação Ambiental*. Ambas destinam-se à promoção de práticas escolares cotidianas que produzem a cultura de compromisso

com a cidadania e com o meio ambiente. **Conhecemos e articulamos esses conhecimentos em nossa atuação pedagógica?**

O fazer pedagógico na perspectiva da Educação Integral precisa levar em consideração que a vida das crianças, adolescentes e jovens não se resume apenas à questão cognitiva, e que a dimensão socioemocional, física, cultural e ética são deveras importantes. **Como desenvolver processos educativos na perspectiva da integralidade?**

Freire (2017, p. 67) ensinou que estudar exige disciplina. “Estudar não é fácil porque é criar e recriar, e não repetir o que os outros dizem”. Por isso, muitas vezes as dificuldades se transformam em resistências. Nosso compromisso é construir estratégias de ensino que provoquem as crianças a perceberem que isso é possível, e desejem superar as limitações para participarem com dignidade das possibilidades do mundo.

De acordo com a LDB nº 9.394/1996, o Ensino Fundamental tem como principais objetivos assegurar o desenvolvimento da capacidade de aprender (por meio do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo) e a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade, com vistas à formação de atitudes e valores necessários para uma visão crítica do mundo (BRASIL, 1996, art. 32).

Para consecução destes objetivos, a organização pedagógica e curricular dos Anos Iniciais precisa considerar que os sujeitos aprendentes são crianças, seres em desenvolvimento, cuja primeira etapa de vida é a infância. Como propõe Vigotski (1991, p. 97), a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) representa aquilo que a criança já é, sabe e entende, mas, a partir das interações com os outros e das mediações de um adulto, poderá avançar pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ampliando seus conhecimentos e desenvolvendo-se ainda mais. Estas etapas são progressivas, pois o que hoje representa um saber potencial, amanhã pode estar internalizado como desenvolvimento real.

Por conseguinte, faz-se necessário desenvolver atividades de aprendizagem que envolvam a exploração de materiais, o uso de jogos e brincadeiras e a expressão artística e corporal em diferentes linguagens (música, desenho, pintura, dança, canto, teatro, escrita...). Isso porque o brincar e o lúdico estimulam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória, a imaginação, o pensamento, a oralidade e a atenção, como permite pensar Vigotski (2018, 2001, 1993). Assim, na organização do trabalho pedagógico é importante priorizar a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade de agrupamentos dos estudantes, as diversas linguagens, os variados suportes literários e atividades investigativas que articulem os novos conhecimentos com o contexto dos sujeitos.

Frente a isso, qual é a contribuição das Ciências Humanas, notadamente dos componentes de Ensino Religioso, Geografia e História, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças dos Anos Iniciais?

Sem esgotar o leque de respostas, podemos afirmar que as Ciências Humanas favorecem a compreensão da historicidade humana por meio da análise das relações tecidas por cada sujeito/grupo com os outros grupos, sociedades, etnias e culturas, e com a natureza, em distintos tempos e espaços. Isso habilita os sujeitos a serem tanto intérpretes críticos da ação humana, quanto interventores mais responsáveis no mundo em que vivem.

Desse modo, para desenvolver as competências específicas da área de Ciências Humanas previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Regional do Ensino Fundamental da Região da AMOSC (CREF-AMOSC), os componentes curriculares de Ensino Religioso, Geografia e História apresentam um conjunto de conceitos (unidades temáticas), objetivos de aprendizagem (habilidades) e conhecimentos essenciais que não podem ser negligenciados no percurso formativo das crianças, nem mesmo no Ciclo Básico de Alfabetização (1º e 2º anos).

Neste sentido, ambos documentos (BNCC e CREF-AMOSC) consideram e valorizam as experiências vivenciadas na Educação Infantil, buscando assegurar a progressiva ampliação da complexidade do conhecimento escolar ao longo da escolaridade. Isso significa que **todos os componentes curriculares são relevantes para o desenvolvimento dos estudantes** e para a continuidade de sua trajetória escolar, muito embora seja necessário flexibilizar fronteiras fortemente demarcadas, que impedem conexões e diálogos entre áreas e componentes curriculares, para diminuir a distância entre os conhecimentos ensinados e a vida cotidiana, promovendo maior contextualização e relações com as experiências concretas dos sujeitos.

Mas, como traduzir estes pressupostos em atividades de aprendizagem de Ciências Humanas nos Anos Iniciais?

Este é o propósito deste Caderno, que está organizado em **cinco unidades**, cada uma abordando um ano letivo. A partir da seleção de alguns objetivos de aprendizagem (habilidades) de Ensino Religioso, Geografia e História do CREF-AMOSC, as unidades ilustram o desenvolvimento destas habilidades de forma integrada, a partir do diálogo com as fontes pedagógicas da realidade, por meio de atividades que exemplificam caminhos metodológicos possíveis. São apenas exemplos, pois você, professor(a), conhece melhor a sua turma, tem modos próprios de dialogar e caminhos didáticos contextualizados para melhor promover as aprendizagens. Em comum, todas as unidades adotam uma postura interrogativa, que remete ao processo de alfabetização e letramento e à mediação dialógica entre professores e alunos. Há também uma perspectiva histórica de território e paisagem, entendidos como noções inerentes à realidade atual, que perpassa todo o Caderno.

Com esta intenção, adotamos a metodologia do “Nós Propomos!” (CLAUDINO; COSCURÃO, 2019), que compreende a realização de atividades como:

- a) Observar o território local;
- b) Identificar problemas sociais e ambientais que sejam significativos;
- c) Realizar trabalho de campo sobre os mesmos problemas;
- d) Propor soluções para os problemas identificados;
- e) Mobilizar-se para que essas proposições sejam efetivamente realizadas.

Esse percurso metodológico se articula com os conceitos essenciais (unidades temáticas) e com os objetivos de aprendizagem (habilidades) que serão trabalhados, bem como, bem como, os critérios de avaliação.

Nesse processo, o trabalho de campo surge não como um fim em si mesmo, mas enquadrado num projeto de cidadania territorial, de intervenção na comunidade. Por isso, tem relação direta com as Fontes Pedagógicas da Realidade (FPR). Nesse percurso, com base no CREF-AMOSC, é importante:

- a) Verificar como determinada FPR pode servir para as aulas de Geografia, História e Ensino Religioso e dos demais componentes curriculares.
- b) Utilizar estratégias metodológicas diferenciadas, por exemplo: poema, música, charge, fotografia, podcast, maquete, vídeos, textos, trabalho de campo, entrevistas, teatro, etc.
- c) Realizar adaptações curriculares para que todos os estudantes tenham a possibilidade de aprender, sobretudo os que possuem deficiências;
- d) Ler (a paisagem, textos, mapas, figuras, etc.), escrever (registrar na forma de palavras, números, imagens) e dialogar, porque a “expressão é que organiza a atividade mental” (BAKHTIN, 2004, p. 112).
- e) Problematizar e ouvir atentamente as crianças. Considere suas palavras e valorize seus saberes prévios.

Esses aspectos integram o movimento que realizamos neste Caderno. Por isso, dando sequência às aprendizagens do campo de experiência “Eu, o Outro e o Nós” da Educação Infantil, na **primeira Unidade**, abordamos o conhecimento essencial “Eu” com base nas habilidades do 1º ano trazidas pelos componentes da área de Ciências Humanas. Partimos do entendimento de que nessa fase a criança precisa se identificar como sujeito que possui uma história e que faz parte de um grupo social, ao mesmo tempo em que necessita reconhecer que existem semelhanças e diferenças a serem reconhecidas e respeitadas. Considerando que os objetivos de aprendizagem (habilidades) são progressivos e que devem ser mediadas de forma lúdica, o que propomos nesta Unidade é a mobilização das habilidades de forma interdisciplinar, visando possibilitar a valorização das experiências já vividas pelas crianças e a ampliação do seu conhecimento científico.

Já na **segunda Unidade**, apresentamos possibilidades de desenvolvimento de três objetivos de aprendizagem (habilidades) de Ciências Humanas, a partir de uma proposta de atividade de aprendizagem para o 2º ano envolvendo as temáticas dos alimentos sagrados, da importância do solo e da água para a vida e das diversas formas de trabalho existente na comunidade local.

Na **terceira Unidade**, abordamos um caminho possível de planejamento para o 3º ano a partir da escolha de FPR como dispositivos de problematização. Com base na seleção de um conjunto de objetivos de aprendizagem (habilidades) das Ciências Humanas, a proposta de atividade sugere abordagens dos conhecimentos essenciais por meio do lúdico ou do prático, tendo como tema central “Conhecendo nosso município”.

Em seguida, na **quarta Unidade**, realizamos o desdobramento de habilidades da Geografia, História e Ensino Religioso do 4º ano, a partir da matriz da Didática da História, proposta pelo historiador alemão Jörn Rüsen. A proposta consiste em desenvolver o processo de ensino

e aprendizagem à luz do desenvolvimento da consciência histórica. Por meio dos cinco elementos da matriz de Rüsen será possível perceber o ponto de partida e de chegada do ensino e da aprendizagem, considerando as carências e interesses dos sujeitos.

Por fim, na **Unidade cinco**, indicamos caminhos para o desenvolvimento de aprendizagens da área de Ciências Humanas no 5º ano, a partir da realidade histórica, geográfica e simbólica dos lugares do mundo, e relacionando com as habilidades/objetivos, conhecimentos essenciais/conteúdos e conceitos, e com elementos da avaliação das aprendizagens do CREF-AMOSC. Também, trazemos exemplificações de atividades para inspirar seus planejamentos.

Desejamos que os saberes partilhados neste Caderno subsidiem e enriqueçam sua atuação pedagógica na área de Ciências Humanas, gerando aprendizagens cada vez mais significativas para seus alunos.

Preparada(o) para esta jornada? Vamos nessa!

UNIDADE I - ALFABETIZANDO E LETRANDO NO 1º ANO

A etapa do 1º ano é recheada de desafios, pois as crianças estão deixando da etapa da Educação Infantil e ingressando nas Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando ocorre uma complementação curricular entre os campos das experiências e as áreas de conhecimento com suas respectivas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. É também a fase da apropriação da escrita e o domínio da leitura e, para isso, é necessário a compreensão que não é apenas um hábito motor, mas também é processo de desenvolvimento da criança. Como indica Campos (2012, p. 28):

Os primeiros anos de escolaridade da criança são voltados para seu desenvolvimento integral, com clara ênfase no desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à aprendizagem e aos usos de diversas linguagens, em especial a verbal, sendo a leitura, a interpretação e a produção de diferentes registros textuais, matemáticos e gráficos, assim como seu uso social, os aspectos privilegiados. Destaca-se também o processo de construção da identidade e a progressiva ampliação do estudo dos espaços de vivências a ela associados.

Partindo disso e, considerando que você, professor(a) alfabetizador(a), enquanto pedagogo(a) possui uma formação abrangente, o que facilita a promoção da interdisciplinaridade, é possível organizar um planejamento pedagógico que relacione as habilidades dos diferentes

componentes curriculares de forma integrada durante o processo de alfabetização, por meio do uso de uma diversidade de metodologias e da exploração de diferentes linguagens.

O uso de tecnologias, imagens, charges, jogos, filmes, livros..., pode auxiliar a contextualizar a sociedade onde a criança vive, facilitando a abordagem de conceitos essenciais da área de Ciências Humanas, tais como a história familiar, do bairro, da cidade, com suas transformações e permanências. Por isso, as aulas precisam ser significativas para as crianças, na perspectiva dada por Borges (1993, p.47), na qual “o que é preciso fazer é uma história que, mesmo estudando o passado mais remoto, faça explicar a realidade presente” e, sendo assim, “o que é desejado é que o professor deixe de ser um expositor satisfeito em transmitir soluções prontas; o seu papel deveria ser aquele de um mentor, estimulando a iniciativa e a pesquisa” (PIAGET, 2010, p.18).

Neste sentido, os componentes curriculares que integram as Ciências Humanas são importantes mecanismos para desenvolver o aprendizado das crianças, pois possibilitam “entender a produção cultural como um processo e resultado da prática concreta do homem” (CASAGRANDE, PELETTI, BATISTA, 2016, p.113). Isso implica ensinar fazendo uso de estratégias que auxiliem os alunos a despertarem o interesse pelo estudo e, principalmente, em entender a realidade de forma crítica e em sua plenitude. Quanto ao desejo de empreender uma “alfabetização histórica”, Bernardo (2009, p.46) diz que:

A leitura e a compreensão de diversas fontes históricas, noções de tempo, respeito pelo outro e pelas diversas heranças culturais e materiais, formação de identidade pessoal e coletiva possibilitam que futuramente os alunos venham a desenvolver uma formação cuja consciência histórica possa orientá-los intencionalmente sua prática no tempo.

Mesmo que o currículo apresente os componentes curriculares em separado e de modo seriado, é possível realizar este planejamento de

forma interdisciplinar ao mobilizar diferentes objetivos de aprendizagem (habilidades). Vale destacar que, no 1º ano, os componentes da área de Ciências Humanas justamente apresentam conhecimentos essenciais relacionados ao “Eu, o Outro e o Nós”, dando sequência às aprendizagens de um dos campos de experiência da Educação Infantil. E, sobretudo no 1º ano, o “Eu” é tido como eixo principal, pois entende-se que a criança precisa se identificar como sujeito que possui uma história e que faz parte de um grupo social, ao mesmo tempo em que necessita reconhecer que existem semelhanças e diferenças a serem reconhecidas e respeitadas.

Considerando que os objetivos de aprendizagem (habilidades) são progressivos e que devem ser mediadas de forma lúdica, o que propomos nesta Unidade é a mobilização das habilidades dos componentes que integram as Ciências Humanas de forma interdisciplinar, visando possibilitar a valorização das experiências já vividas pelas crianças e a ampliação do seu conhecimento científico. Isso porque, na prática pedagógica, “[...] a interdisciplinaridade expressa a pluralidade de interpretações, de olhares e o caráter holístico das vivências e dos conhecimentos humanos” (CAMPOS, 2012, p. 27).

Neste ponto, o CREF da AMOSC pode muito auxiliar nosso planejamento pedagógico, observando principalmente as características regionais e as fontes pedagógicas locais para a uma melhor prática pedagógica, que realmente contribua na construção da identidade da criança e na compreensão de seus lugares de vivência.

No texto introdutório do componente de História, por exemplo, encontram-se questões norteadoras “Quem sou eu?”, “Onde estou?”, “Para onde vou?”, “Qual meu lugar no mundo”, “Como quero viver” que impulsionam a conhecer mais sobre nós mesmos e nossa história de vida, assim como nossa formação social e cultural.

Desta forma, segundo Ciampa (1984), a compreensão da **identidade** exige que se tome como ponto de partida a sua representação enquanto

um processo de construção histórica desenvolvida desde o início da vida, pois não podemos ver a identidade como algo único e imutável, mas como algo provisório desenvolvido de forma ampla e coletiva, a partir das formas de relacionamento e interação com os outros.

SAIBA MAIS



“A identidade pessoal segundo a psicologia envolve o processo pelo qual a pessoa cria, com o passar dos anos, uma imagem de si mesma que dá resposta à transcendental pergunta de *quem sou eu?*. Essa seria a definição de identidade pessoal. Entende-se como processo porque se origina desde o início da vida e vai se desenvolvendo ao longo dela. (SANCHIS, 2023, p. 1)

Construindo o planejamento das aulas

Entendendo que o processo de reconhecimento e construção de si mesmo é um empreendimento de longa duração e que, de certa forma está vinculado ao lugar onde se vive, buscamos no CREF-AMOSC habilidades dos componentes das Ciências Humanas que podem auxiliar nesse processo e que precisam ser trabalhadas no 1º Ano do Ensino Fundamental.

SAIBA MAIS



O conceito de lugar está atrelado a ideia de que todos somos cidadãos do mundo, porém convivemos em algum lugar que é o resultado de interconexões entre elementos da natureza e da sociedade, que se arranjam de um modo específico, único em cada local. Significa dizer que cada lugar é constituído por uma soma de conexões configuradas pela confluência de pessoas (diferentes entre si) e elementos naturais (relevo, clima, vegetação, rede hidrográfica) e artificiais (prédios, pontes, estradas, lavouras, máquinas, equipamentos etc.), que acabam juntos em um local. (MASSEY, 2008).

Santos (2008) argumenta que cada lugar tem elementos fixos e fluxos, internos e externo, velhos e novos; aspectos luminosos e opacos, centrais e periféricos, forças de expulsão/centrífugas e de atração/centrípetas; natureza e próteses artificiais; sistemas públicos, comunitários e privados. Cada lugar é, a seu modo, o mundo e combina variáveis de diferentes tempos. Cada lugar é um ponto ou um nó no qual se encontram humanos e a natureza, configurando um âmbito único.

Enquanto professores, nós precisamos organizar nosso planejamento conforme as características de sua turma, observando quais são as possíveis abordagens necessárias e com qual intensidade, assim como observar quais recursos estão disponíveis no ambiente escolar.

A partir do conhecimento de sua história é fundamental que a criança desenvolva habilidades e competências que auxiliem no reconhecimento de si mesmo e do outro como parte importante no processo histórico, social e cultural, para que aprenda a conviver de forma respeitosa com os demais colegas e comunidade.

O planejar requer de nós, professores(as), um conhecimento mais amplo daquilo que de fato será ensinado em sala, para que possamos priorizar o conhecimento essencial a ser abordado, as habilidades que serão desenvolvidas, as estratégias a serem empregadas e os instrumentos que ajudarão a verificar se cada criança aprendeu, a partir de critérios de avaliação.

Vale lembrar que as habilidades possuem verbos que norteiam a ação e indicam possíveis caminhos metodológicos a serem trilhados na realização das aulas. Observemos, pois, as habilidades previstas no CREF-AMOSC para o 1º ano dos componentes de Ciências Humanas:

Quadro 1: Habilidades dos Componentes Curriculares das Ciências Humanas no 1º Ano

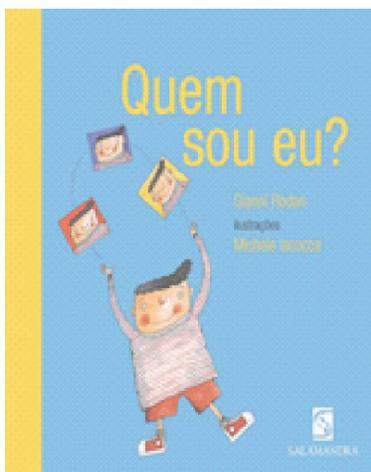
HISTÓRIA	ENSINO RELIGIOSO	GEOGRAFIA
<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, outro e o nós. ● Reconhecer, valorizar e respeitar o corpo enquanto parte da identidade de cada um. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolver relações espaciais topológicas elementares: dentro, fora, ao lado, frente e atrás, direita e esquerda, entre outros. ● Descrever características das paisagens observadas e que são marcantes em seus lugares de vivências (moradia, escola) ● Conhecer, descrever e comparar diferentes tipos de moradia, considerando materiais e técnicas utilizadas para sua produção.
<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar a relação entre a sua história de vida e as histórias de sua família e de sua comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer que os nomes identificam e diferenciam as pessoas. ● Identificar e acolher sentimentos, memórias e saberes de cada um. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer e valorizar diferentes espaços de convivência familiar. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar as diferenças entre o ambiente doméstico ● e o ambiente escolar, reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer e valorizar diferentes espaços de convivência familiar 	

<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer e valorizar diferentes espaços de convivência familiar 	
<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer e valorizar a diversidade de formas de vida. ● Identificar e acolher sentimentos, memórias e saberes de cada um. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar e acolher sentimentos, memórias e saberes de cada um. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar símbolos que manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços. 	

Fonte: Os autores (2023) a partir do CREF-AMOSC

Observe que as habilidades estão relacionadas entre si de forma a facilitar a interdisciplinaridade e com uma linha de progressão para que possam ser desenvolvidas ao longo do ano letivo. Note que algumas habilidades podem ser abordadas em mais do que um momento durante o ano, o que exige um olhar atento sobre o desenvolvimento das crianças.

Partindo do pressuposto de que os conceitos de identidade e lugar são centrais no 1º Ano, sugerimos partir da leitura do livro “Quem sou eu?”, de Gianni Rodari, no qual o personagem principal questiona sobre as diferentes formas que ele é chamado e em diferentes espaços onde ele convive.



Outra possibilidade é partir das memórias afetivas que “O Álbum de Irina”, de Núria Ribeiro, possibilita abordar. Trata-se de uma obra digital que aborda a história de Irina através de um álbum de fotos e que relata a organização das pessoas para a chegada de mais um membro na família.



Para ajudar a desenvolver a curiosidade sobre si mesmo também pode ser utilizado o livro “Quem sou eu?”, de Ana Maria Machado, que

utiliza o “EU” como principal tema. Trata-se de uma recurso que auxilia no entendimento das características de uma criança questionando sobre quem seria o personagem .



As três obras, à sua maneira, abordam o conhecimento essencial “EU”, seja abordando as características pessoais ou as diferentes formas que somos chamados. A partir deles, é possível organizar diferentes estratégias para desenvolver as habilidades da área de Ciências Humanas neste ano letivo:

a) Explorando a certidão de nascimento da criança é possível identificar o nome completo, data e local de nascimento, bem como o local do registro. É importante que você, professor(a), possa fazer a leitura dessas informações e organizar um levantamento de quantas crianças nasceram no mesmo município, no mesmo mês, que possuem o mesmo nome... e a partir disso organizar um gráfico onde todos possam visualizar o resultado desta coleta de dados. Em paralelo pode-se abordar habilidades da Matemática que abordem números e quantidades e seus registros sob a forma de tabelas e gráficos. Também é possível explorar a localização dos lugares de nascimento em um mapa, construindo assim o conhecimento sobre espaço.

O uso de outros documentos pessoais como a certidão de batismo, carteira de vacina, carteira de identidade também auxiliam enquanto documentos de registros oficiais e poderão ser utilizados para realizar outras abordagens.

b) O uso de fotografias é um recurso muito potente em sala de aula, que ademais desperta muita curiosidade e interesse das crianças. Você poderá solicitar fotografias da criança em diferentes etapas de sua vida como uma estratégia para que ela reconheça o seu próprio desenvolvimento.

c) A utilização de um espelho onde a criança possa enxergar seu corpo inteiro pode estimular a apreciação do seu corpo e explorar de forma lúdica as noções de lateralidade.

d) A construção de um pequeno diário ou portfólio para registrar suas vivências e aprendizagens na escola é outra possibilidade para as crianças notarem seu desenvolvimento e sua transformação.

Escolhendo as fontes pedagógicas da realidade (FPR)

Uma vez selecionada as estratégias de ensino também se faz necessário olhar para as fontes pedagógicas da realidade (FPR) e, para isso, a pesquisa prévia de quais locais você, professor(a), pode utilizar faz grande diferença na aprendizagem em sala de aula. Registramos a seguir algumas possibilidades de se abordar a temática do “EU” no 1º ano:

a) Se no município existir cartório, hospital, maternidade ou posto de saúde, organizar uma visita da turma nestes espaços de forma a conhecer e realizar uma pequena entrevista com os profissionais sobre como funciona o processo de registro das informações na certidão de nascimento ou na carteira de vacina, destacando assim também a importância do registro de todo esse processo.

b) Ao explorar a certidão de batismo, você poderá dialogar sobre os diferentes ritos que marcam a iniciação religiosa, visitando, inclusive, se possível, diferentes igrejas e templos religiosos existentes no município para conhecer como funciona esse rito em cada uma das confissões religiosas.

c) Pesquisar junto às famílias registros fotográficos do lugar de nascimento da criança objetivando perceber mudanças e permanências da paisagem urbana no decorrer do tempo cronológico da idade de cada um.

Avaliando as aprendizagens

Considerando que a avaliação é um processo contínuo e processual, o uso de critérios de avaliação facilita muito a percepção da aprendizagem e do desenvolvimento de cada criança. A partir das habilidades aqui abordadas, decorrem os seguintes critérios de avaliação:

História: Identifica aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.

Geografia: Desenvolve relações espaciais topológicas elementares: dentro, fora, ao lado, frente e atrás, direita e esquerda, entre outros.

Ensino Religioso: Identifica e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, outro e o nós.

É preciso reconhecer que muitas vezes as atividades de aprendizagem são também instrumentos de avaliação, pois geram informações sobre o desenvolvimento de cada um(a), ajudando a identificar os avanços ou dificuldades durante o processo.

Desse modo, desde as manifestações orais, os registros, a participação nas visitas aos espaços consideradas FPR são fundamentais para a avaliação da aprendizagem.

Por fim, registramos que talvez o que tenha sido apresentado nesta Unidade não seja diferente do que você já vem realizando em sala de aula, contudo, o que gostaríamos de frisar é a possibilidade de realizar atividades interdisciplinares ou por áreas de conhecimento. Com isso, esperamos ter auxiliado no processo de construção e mediação de experiências e novos conhecimentos a partir do CREF-AMOSC.

UNIDADE II - ALFABETIZANDO E LETRANDO NO 2º ANO

Prezado(a) Professor(a),

Na atualidade, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Regional de Ensino Fundamental (CREF-AMOSC) tem afetado diretamente o planejamento pedagógico, pois ambos atribuíram novos sentidos e finalidades à ação educativa, ao reorganizar o conjunto de saberes a serem ensinados, fomentar o uso de metodologias ativas e incentivar procedimentos avaliativos mais formativos.

Nesse contexto, o ato de planejar implica em focalizar as aprendizagens essenciais (conhecimentos, habilidades e atitudes) que cada estudante tem direito a desenvolver ao longo de seu percurso formativo na Educação Básica. E, especificamente, implica em reconhecer que as habilidades imprimem uma sequência de aprendizagens em todos os componentes curriculares e/ou áreas de conhecimento. Por isso, o planejamento pedagógico deve considerá-las como ponto de partida.

De início é importante destacar que nenhum planejamento é elaborado sem mobilizar uma base teórica. Isso indica que o tradicional antagonismo entre teoria e prática não se sustenta, pois planejar sempre envolve um processo sistemático de ação-reflexão-ação, a partir de determinada concepção pedagógica.

Historicamente, a **concepção histórico-cultural de aprendizagem**, proposta por Vygotsky, muito tem contribuído para o planejamento dos processos de ensino e aprendizagem. Esta concepção entende que as

funções psicológicas superiores, tais como associar, relacionar, comparar, analisar, interpretar..., são decorrentes da mobilização de conceitos essenciais que são elaborados cognitivamente por meio da apropriação de conhecimentos científicos. Estes últimos são produções histórico-culturais que expressam concepções abstratas fundamentais sobre os fenômenos naturais e socioculturais. São exemplos de conceitos: matéria, energia, tempo, espaço, quantidade, medida...

Uma vez que a criança tenha apropriado o conceito científico de “tempo”, por exemplo, ele será mobilizado em toda e qualquer circunstância que requeira uma explicação ou resolução de problema sobre essa temática ao longo da vida. Em outras palavras, uma vez elaborado, este conceito jamais será “esquecido”, porque passou a fazer parte de sua estrutura cognitiva, sendo frequentemente mobilizado ou associado a outros conceitos.

Daí o planejamento ser instrumento essencial, já que não é qualquer ação que gera a elaboração conceitual. Ao contrário, só são válidas ações que promovam o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. E como isso não ocorre via “transmissão” ou “memorização”, os conhecimentos essenciais necessitam estar vinculados à vida do estudante, para que ele “aja” com motivação, sentido e significado. Isso tudo porque o processo de elaboração conceitual é subjetivo e só se concretiza quando o sujeito é ativo, ou seja, “age” em direção do aprender.

Não por acaso, a Teoria da Atividade ressignificou o sentido convencionalmente dado ao termo **atividade**. Hentz (2000) explicita que historicamente atividade passou a designar “[...] toda e qualquer ação realizada pelos alunos na relação com seus professores ou isoladamente.” (HENTZ, 2000, p. 11). Logo, copiar do quadro, fazer exercícios nos livros, etc, são consideradas atividades, independentemente das condições em que elas ocorrem. Porém, mesmo quando uma criança realiza um conjunto de exercícios por obrigação, sem nenhuma vontade e sem nenhum sentido, “passou a ser normal dizer que esse aluno estava realizando uma atividade” (2000, p. 11).

Entretanto, no âmbito da concepção histórico-cultural de aprendizagem, o termo “atividade” diz respeito a um “[...] conjunto de ações que têm uma finalidade, uma motivação e uma profunda vinculação com a vida do agente” (HENTZ, 2000, p. 12). Logo, “[...] atividade é a ação de um sujeito ativo, o que implica considerar a vontade e a motivação para agir” (2000, p. 12). Isso significa que a aprendizagem depende do envolvimento do sujeito nas ações realizadas, pois quanto mais o estudante for passivo, menor é sua motivação e interesse em aprender.

Um plano de aula construído na ótica da Teoria da Atividade consiste em um planejamento sistemático e intencional que procura despertar no estudante um motivo para aprender, estabelecendo uma relação do aprendiz com sua vida cotidiana. Nesse processo, cabe a nós, professores(as), **selecionar problemáticas, apontar finalidades e criar motivos** para que os estudantes queiram aprender, numa perspectiva de apropriação/elaboração de conceitos científicos. Se somente o(a) professor(a) perceber um motivo e uma finalidade para aquilo que procura ensinar, o processo decorrente disso será uma “atividade de ensino” e não de aprendizagem.

Desse modo, as atividades de aprendizagem não ocorrem espontaneamente. Elas exigem um planejamento que privilegie uma abordagem investigativa, pautada em problematizações, investigações, análises e interpretações, a partir de situações concretas e contextualizadas, com vistas a tornar os estudantes sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem.

Processo similar é requerido na ótica da **Formação por Competências**, concepção de aprendizagem incorporada pela BNCC, a qual prevê a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Nesse contexto, qualquer conteúdo da aprendizagem ou é conceitual (conhecimento), procedimental (habilidade) ou atitudinal (atitudes), ou é a conjugação deles.

Assim, na lógica das competências, aprender requer a apropriação de conceitos imprescindíveis para entender o mundo e os fenômenos que nele ocorrem. Somente quem possui domínio conceitual satisfatório poderá aplicar o saber em situações determinadas (saber-fazer) e ainda refletir sobre a forma desta aplicação (atitudes/valores). (CECCHETTI; POLI, 2021). Por essa razão, na BNCC e no CREF-AMOSC, os objetivos de aprendizagem são apresentados sob a forma de habilidades, as quais indicam ações cognitivas, procedimentais e atitudinais a serem realizadas e/ou desenvolvidas pelos estudantes.

Para atender o esperado por cada habilidade é necessário o planejamento de um conjunto de atividades a serem realizadas por crianças ativas, cabendo a você, professor(a), mediar e conduzir o processo. Por isso, é preciso interpretar cada habilidade como uma ação a ser executada pelo próprio estudante.

Após a devida interpretação da habilidade, o primeiro passo é conhecer os crianças e o contexto no qual estão inseridas. É importante indagar: quais são as principais características da turma? O que o grupo já sabe? Quais são suas lacunas de aprendizagem?

O segundo passo consiste em priorizar/selecionar habilidade(s) condizente(s) com o nível de desenvolvimento real da turma, por meio da consulta ao próprio CREF-AMOSC. No passo seguinte, é imprescindível elencar atividades que conduzam os estudantes a realizar a operação cognitiva, procedimental e/ou atitudinal indicada pela habilidade, mobilizando o objeto de conhecimento em estudo como “meio” para tal.

Na ótica da Teoria da Atividade ou da Formação por Competências, estas atividades precisam envolver os sujeitos em sua realização. Por isso, no encadeamento das ações, a primeira a ser elencada é a **problematização**. Problematizar significa partir de problemas concretos, apresentando-os de forma realista e intrigante, para que as crianças se motivem e vejam finalidade na aprendizagem (HENTZ, 2000).

De antemão, sabemos que as crianças são ousadas, curiosas e perspicazes por si mesmas. Elas querem saber sobre o universo, as estrelas, o mar, os rios, os animais, o corpo... enfim, tudo é objeto de investigação. Dessa curiosidade emergem perguntas simples e complexas, que devem ser valorizadas e aproveitadas no movimento de problematização.

Além de curiosas, as crianças também vivenciam distintas experiências fora da escola: brincam com outras crianças, ajudam no cuidado da casa, cuidam de animais ou de outras crianças, assistem televisão ou acessam o celular (muitas vezes por mais tempo que deveriam)... Em síntese: participam ativamente de diferentes atividades pelas quais entram em contato com certas noções da Matemática (quantidade, medidas, formas geométricas...), das Ciências Humanas (tempo, espaço, semelhanças, diferenças...), das Ciências da Natureza (corpo humano, plantas, seres vivos, natureza...), bem como desenvolvem linguagens (oral, corporal, artística, digital...). Esses saberes são fundamentais para a aprendizagem escolar, porque toda construção de conhecimento científico se apoia em saberes prévios da vida cotidiana.

Logo, problematizar significa dialogar com o desejo de saber mais que as crianças têm e ampliar as noções que já construíram por meio de suas experiências de vida. As perguntas que elas fazem são perguntas vivas, que interrogam sobre a realidade social e ambiental em que estão imersas. Elas não sabem de onde as respostas virão e nem se quer estão preocupadas em saber se aquele é um tema de História, Geografia, Ciências ou qualquer outro componente curricular.

Desse modo, temáticas diversas podem ser tratadas sem que o tempo escolar seja dividido por área de conhecimento e/ou componentes curriculares. Isso significa que uma situação-problema pode ser abordada do modo mais integrado possível e com vinculação direta à uma fonte pedagógica da realidade (FPR).

Quer saber como traduzir estes pressupostos no planejamento de uma atividade de aprendizagem para o 2º Ano do Ensino Fundamental? Este é o objetivo desta Unidade.

Planejando uma atividade de aprendizagem de Ciências Humanas

Considerando que a Área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental é composta por três componentes curriculares, é fundamental conhecer os objetivos de aprendizagem específicos de cada um deles previstos pelo CREF-AMOSC para o 2º Ano. No movimento de conhecê-los abrem-se inúmeras relações/aproximações entre habilidades de Ensino Religioso, Geografia e História. Uma das combinações possíveis será aqui desenvolvida, a partir da seleção apresentada a seguir:

2º ANO – ENSINO RELIGIOSO

Unidades Temáticas e seus Conceitos	Objetivos de Aprendizagem (Habilidades)	Conhecimentos Essenciais	CrITÉrios de Avaliação
Manifestações Religiosas	Identificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.	Alimentos sagrados	Identifica alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.

2º ANO – GEOGRAFIA

Unidades Temáticas e seus Conceitos	Objetivos de Aprendizagem (Habilidades)	Conhecimentos Essenciais	Crítérios de Avaliação
<p>Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida</p> <ul style="list-style-type: none"> Natureza Ambiente 	<p>Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades);</p>	<p>O uso do solo e da água no campo e na cidade;</p>	<p>Reconhece a importância do solo e da água para a vida na Terra;</p>

2º ANO - HISTÓRIA

Unidades Temáticas e seus Conceitos	Objetivos de Aprendizagem (Habilidades)	Conhecimentos Essenciais	Crítérios de Avaliação
<p>O trabalho e a sustentabilidade na comunidade</p>	<p>Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância.</p>	<p>Diferentes formas de trabalho e sua importância. (Fazer cotidianos e trabalho)</p>	<p>Identifica as diferentes formas de trabalho na família e na comunidade;</p>

Pelo recorte apresentado, temos, portanto, três habilidades específicas que remetem a unidades temáticas (conceitos), conhecimentos essenciais e critérios de avaliação próprios de cada componente. O movimento seguinte implica em reconhecer e agrupar os tópicos correspondentes:

Unidades Temáticas e seus Conceitos em estudo: Manifestações Religiosas; Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida; Trabalho e a sustentabilidade na comunidade (HIS).

Objetivos de Aprendizagem (Habilidades) em estudo:

- Identificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.
- Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades);
- Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância.

Conhecimentos Essenciais: Alimentos sagrados; O uso do solo e da água no campo e na cidade; Diferentes formas de trabalho e sua importância.

Critérios de Avaliação a serem considerados:

- Identifica alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.
- Reconhece a importância do solo e da água para a vida na Terra;
- Identifica as diferentes formas de trabalho na família e na comunidade;

Partindo do pressuposto de que objetivos de aprendizagem (habilidades) imprimem a sequência de aprendizagens e, portanto, são ponto de partida do planejamento pedagógico, será necessário interpretá-las, para não perder de vista nenhum de seus elementos.

No CREF-AMOSC, cada objetivo de aprendizagem é composto de, pelo menos, três partes:

- um ou mais verbos, no infinitivo, indicando uma operação cognitiva, procedimental e/ou atitudinal a ser desenvolvida pelo estudante.
- um ou mais objetos de conhecimento que é/são mobilizado(s) para consecução da operação cognitiva, procedimental e/ou atitudinal desejada; e

Em nosso caso, as crianças são desafiadas a identificarem os alimentos sagrados, os diferentes usos do solo e da água e as distintas formas de trabalho, como também “reconhecer” a importância do solo e da água para a vida.

Com a interpretação concluída, chegamos na etapa de planejar as atividades que serão realizadas para que as crianças desenvolvam as habilidades esperadas, mobilizando os objetos de conhecimento em estudo como “meios” para isso. Obviamente que os caminhos metodológicos são múltiplos e variados, a depender do contexto sociocultural, do nível de desenvolvimento do grupo e dos recursos didático-pedagógicos disponíveis em cada escola.

Como exemplo hipotético e, considerando que os alimentos são indispensáveis à vida dos seres vivos e que cada criança, em geral, tem um alimento que considera preferido, como proposta de atividade de contextualização e problematização, podemos previamente solicitar que cada criança desenhe (ou até mesmo traga) um alimento que mais gosta.

Na aula seguinte, com as crianças dispostas em círculos, poderemos indagar: **é possível viver sem alimento?** Após um tempo para reflexão e diálogos sobre a nossa pergunta-problema, cada criança é convidada a apresentar seu alimento predileto, colocando seu desenho ou alimento no centro do grupo. É importante propiciar um ambiente em que todos tenham a liberdade de falar e de serem ouvidos pelos demais. Com esta atividade, esperamos que as crianças percebam a diversidade

de preferências pessoais e os distintos alimentos produzidos. Por fim, as produções em forma de desenho podem ser dispostas sob a forma de painel e fixadas na parede da sala. Caso a opção tenha sido em trazer os alimentos, pode-se organizar um lanche compartilhado.

Na sequência, é possível seguir problematizando o tema dos alimentos relacionando-o à questão da sua falta para muitas pessoas/grupos em escala local, regional e mundial. Por meio da mediação pedagógica, tem-se a possibilidade de dialogar sobre o desperdício de alimentos; os cuidados que devem ser tomados no preparo das refeições; o direito a uma boa alimentação diária; o impacto da produção de alimentos à natureza, entre outros.

Verificamos aqui a possibilidade de estabelecer relações com as diversas fontes pedagógicas da realidade (FPR) de cada contexto ou município, tal como uma visita à uma feira da agricultura familiar e/ou do produtos orgânicos, à uma horta comunitária, à um viveiro ou mesmo à uma pequena propriedade agrícola ou agropecuária. É importante que, de maneira concreta, as crianças visualizem e identifiquem os diferentes usos do solo e da água para a produção de alimentos. Também podemos realizar uma experiência prática com as crianças na escola, por meio do plantio de temperos (cebolinha, hortelã, salsinha...) ou flores em amostras de três tipos de solos: húmus, areia e argila. Cada criança poderá escolher um tipo de solo e realizar o plantio em copinhos de plástico reaproveitados (por exemplo, de iogurte). Após a visitação e a experimentação, é importante prever atividades de sistematização, tais como relatos orais, textos coletivos ou registros sob a forma de desenhos, para que se acompanhe/verifique as aprendizagens de cada criança. Estas informações são fundamentais para verificar o atendimento do critério avaliativo associado ao objetivo de aprendizagem (habilidade) de Geografia: “Reconhece a importância do solo e da água para a vida na Terra”.

Na etapa seguinte, pode-se subdividir a turma em pequenos grupos para que identifiquem e pesquisem os alimentos sagrados de distintas

tradições religiosas, por exemplo: o milho e a mandioca para as populações indígenas; a pipoca, mel e óleos para as religiões afro-brasileiras, já que cada orixá possui um alimento predileto; o pão e vinho para o Cristianismo; os vegetais e cereais para o Hinduísmo e o Budismo; a dieta kosher para o Judaísmo; os alimentos Halal (lícitos) para o Islamismo; etc. O estudo consiste em identificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas. A partir daí, cada grupo poderá apresentar aos demais colegas o que descobriram. Ao final desta etapa, é importante prever novo momento de sistematização, seja oral ou escrito, para verificar se todos identificaram o caráter sagrado que os alimentos adquirem na maior parte das tradições religiosas, inclusive na sua, se for o caso. Isso é fundamental para coletar informações acerca do critério avaliativo associado ao Ensino Religioso: “Identifica alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas”.

É possível ainda verificar como esses alimentos sagrados estão presentes na comunidade em que vivem os educandos, relacionando-os com aspectos históricos, geográficos, culturais e religiosos da localidade, especialmente, buscando articular com as diferentes formas de trabalho existentes na comunidade.

Nesta etapa, podemos solicitar que cada criança entreviste seus familiares para saber qual é sua ocupação/profissão. Em seguida, em sala de aula, será possível mapear os tipos de trabalho realizados pelas pessoas da comunidade. Podemos solicitar às crianças que escrevam/desenhem as formas de trabalho mais comuns da localidade, para que possam visualizar a importância de cada ocupação, seja na produção de alimentos para a sociedade, seja para subsistência da própria família. Ademais, é possível tematizar a problemática do desemprego e suas consequências na vida social. Com a realização dessa atividade, será possível coletar informações acerca do critério avaliativo associado à habilidade de História: “Identifica as diferentes formas de trabalho na família e na comunidade”.

A partir daí, abrem-se inúmeras outras possibilidades de problematização e investigação, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos, e o desenvolvimento de outras atitudes, vivências e valores, favorecendo a ampliação de olhares e leituras. Por isso, na sequência, podemos selecionar outros objetivos de aprendizagem (habilidades) para iniciar novo ciclo de estudos.

UNIDADE III - DIÁLOGOS SOBRE AS AULAS NO 3º ANO

Professor(a),

O 3º ano do ensino fundamental dá continuidade ao processo de aprendizagem da alfabetização e letramento, como já recomendado e orientado nas formações continuadas oportunizadas pela AMOSC aos municípios. A criança continua no caminho de desenvolvimento progressivo das habilidades que, no caso da áreas de Ciências Humanas, de acordo com BNCC, “[...] contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área (BRASIL, 2018, p. 349). Diante deste processo é de suma importância que você, professor(a), possa ter embasamento do CREF-AMOSC, o qual apresenta as unidades temáticas e seus conceitos, os objetivos de aprendizagem (habilidades), os conhecimentos essenciais, e os critérios de avaliação como subsídios para o planejamento.

É importante considerar em seu planejamento as vivências que as crianças trazem, individuais ou de seu seio familiar, em momentos lúdicos de escuta. Para avançarmos em nosso diálogo, elencamos alguns itens que podem ser observados, identificados e registrados para que seja ainda mais significativo o processo de ensino e aprendizagem da criança.

Pensando o Planejamento das Aulas

O planejamento da aula necessita estar articulado com os objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), o qual faz e traz referências sobre as demandas da escola e do lugar que está inserida. De acordo com o CREF-AMOSC, o PPP é “um documento norteador das ações da escola e um instrumento de “alinhamento” do planejamento pedagógico. Deve assegurar a unidade do trabalho coletivo onde todos tornam-se parte do processo das práticas pedagógicas.” (AMOSC, 2022, p.513).

LEMBRETE



O CREF-AMOSC apresenta nas páginas 496 à 510, orientações sobre plano trimestral e plano de aula. Destacamos a importância de fazer a leitura e compreender este processo.

As orientações dadas pelo Documento regional acerca dos planos de aula indicam um movimento de reorganizar as ações pedagógicas frente às transformações educativas atuais, partindo da máxima de que “uma ação planejada é uma ação não improvisada; uma ação improvisada é uma ação não planejada”. (FERREIRA, 1979, p.15).

Portanto, se você, professor(a), não gosta de improviso é importante estar atento e acompanhar a realização do planejamento de modo a estar aberto às modificações que se fizerem necessárias no percurso.

Escolhendo os conhecimentos essenciais à aula

Nós professores temos autonomia para escolher e priorizar os conhecimentos essenciais de cada planejamento a partir das características e níveis de aprendizagem da turma em questão, mas, esses conhecimentos devem estar contemplados direta ou indiretamente no CREF-AMOSC ou até mesmo no PPP da escola.

Aos primeiros movimentos do ano letivo nas escolas, a coordenação pedagógica instiga os docentes a pensar em projetos interdisciplinares, possibilitando uma integração entre os componentes curriculares e as turmas da escola. Para exemplificar esta escrita, o coletivo de professores da escola “X” elencou o tema do projeto trimestral: “Conhecendo o nosso município”.

Cada professor(a) deverá organizar o planejamento, proposto neste diálogo para 30 dias, e desmembrá-lo em seus planos de aulas, podendo ser alterado de acordo com o avanço dos alunos. Os componentes curriculares da área das Ciências Humanas (Geografia, História e Ensino Religioso) estarão articulados por meio das unidades temáticas, objetivos de aprendizagem (habilidades), conhecimentos essenciais e critérios de avaliação.

As habilidades e os conhecimentos essenciais deverão se entrecruzar, mas, lembre-se, cada componente curricular possui suas especificidades, seus conceitos chave, devendo ser respeitados. Assim, é importante frisar que as habilidades e conhecimentos essenciais devem ser mobilizados para que a criança aprenda e se desenvolva e que cabe a você, professor(a), fazer articulações para que isso aconteça.

Abaixo, apresentamos uma possível organização de habilidades e conhecimentos essenciais que se entrecruzam, mas que possuem suas especificidades, como dito anteriormente.

GEOGRAFIA

UNIDADES TEMÁTICAS E SEUS CONCEITOS	HABILIDADES/OBJETIVOS	CONHECIMENTOS ESSENCIAIS/OBJETOS DE CONHECIMENTOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO <ul style="list-style-type: none"> Lugar Cotidiano Paisagem 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência (de origem e/ou oriundos da imigração), seja na cidade, seja no campo; procurando destacar suas contribuições econômicas e culturais; Identificar espaços públicos e privados no espaço próximo e suas funções, compreender a importância dos espaços públicos presentes no lugar onde vive, em contexto de vida coletiva; Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares. 	<ul style="list-style-type: none"> A cidade e o campo: aproximações e diferenças O espaço urbano e o espaço rural no município Ocupação humana, diferentes funções e usos dos lugares públicos e privados do município Aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência. A diversidade étnica no bairro, comunidade e município (povos indígenas, povos europeus, povos asiáticos, povos africanos, povos Americanos, ribeirinhos.) 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica e compara aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, tanto dos que habitam a cidade quanto daqueles grupos que vivem no campo; Distingue características e funções de espaços públicos e privados e reconhece sua dimensão coletiva e a importância dos espaços públicos para a sociedade; Reconhece e respeita as contribuições econômicas e culturais de todos os grupos sociais de seus lugares de vivência.

Fonte: CREF-AMOS (2022)

HISTÓRIA

UNIDADES TEMÁTICAS/ CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	CONHECIMENTOS ESSENCIAIS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	<ul style="list-style-type: none"> Grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região (conceito de cidade, município, região e etnia) Eventos que marcam a formação da cidade. Características e funções do espaço urbano e do espaço rural A formação da cidade e do município por diferentes grupos populacionais 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica os grupos populacionais do lugar em que vive e se reconhece pertencente a determinado grupo; Identifica os grupos populacionais que compõem a cidade, o município, a região e as relações estabelecidas; Identifica eventos que marcam a formação da cidade e os fenômenos migratórios; Reconhece a presença das diferenças étnicas, culturais e sociais presentes nesses espaços; Reconhece e imprime respeito aos diferentes grupos populacionais nos lugares de sua convivência. Define cidade, município e região; Descreve e compreende as diferenças e funções entre espaço urbano e espaço rural; Investiga e compreende o processo histórico da formação da cidade, município e da região como processo construído por diferentes grupos populacionais; Reconhece as diferentes formas de contribuição dos diferentes grupos populacionais.

Fonte: CREF-AMOS (2022)

ENSINO RELIGIOSO

UNIDADES TEMÁTICAS E SEUS CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	CONHECIMENTOS ESSENCIAIS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
Identidades e alteridades	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios sagrados de distintas tradições religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> Espaços e territórios religiosos. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica e respeita os diferentes espaços e territórios de distintas tradições e movimentos religiosos.
	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas. 	<ul style="list-style-type: none"> Espaços e territórios religiosos. 	<ul style="list-style-type: none"> Caracteriza os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.

Fonte: CREF-AMOS (2022)

Diante desses quadros, escolhidos após a proposta da escola X, em seu coletivo de professores(as), começamos a organizar e orientar um possível planejamento, servindo de apoio para você.

IMPORTANTE: 

Recomendamos a leitura dos textos introdutórios do CREF-AMOSC, pois eles trazem elementos que irão subsidiar seu planejamento.

Problematizando as aulas por meio das Fontes Pedagógicas da Realidade

Cada lugar é único e exalta suas adversidades e diversidades perante aqueles que o perpassam, sentindo e percebendo que esse lugar é o seu cotidiano, de maneira que produzem e reproduzem as suas realidades, construindo diariamente relações que transcendem sua vida nesses lugares. Assim, entendemos que o espaço contém as relações sociais, as imaginações, as representações – socioespaciais –, as geografias, tudo o que percebemos, concebemos e vivemos. O “espaço é um produto, nosso conhecimento dele irá reproduzir e explicar esse processo de produção” (LEFEBVRE, 1974, p. 96). Nesse sentido, somos produtores e reprodutores do espaço.

Precisamos apresentar para os nossos alunos este espaço geográfico que é produzido e reproduzido por todos, incluindo eles. Diante das estratégias e metodologias elencadas por vocês, professores(as), iremos provocar nas crianças o pensar, o vivenciar e o problematizar as suas realidades, entendidas como Fontes Pedagógicas da Realidade (FPR).

De acordo com o CRER-AMOSC, as FPR são qualquer componente e/ou fenômeno da vida que se manifesta nas relações que os seres humanos estabelecem uns com os outros e para com a natureza, marcada por múltiplas dimensões (estética, ética, cultural-simbólica, política, econômica, social, ambiental, entre outras), múltiplas escalas (local-glo-

bal, espaço temporal), de caráter material e imaterial ao mesmo tempo. Percebe-se que o mapeamento de fontes pedagógicas e suas múltiplas conexões com o trabalho formativo da escola provoca pertença sobre o que a escola faz e para quem faz, significando o papel do conhecimento enquanto dispositivo emancipador. (AMOSC, 2022).

Ainda, para reiterar a importância da problematização da realidade dos e pelos alunos, por meio das FPR, diante das realidades vividas, percebidas e concebidas que serão apreendidas e significadas, com as inflexões e a intenção do professor, a pesquisadora Lana Cavalcanti (1998), afirma que “a escola tem a função de ‘trazer’ o cotidiano para seu interior com o intuito de fazer uma reflexão sobre ele a partir de uma confrontação com o conhecimento científico”, edificando assim, o processo de um aluno(a) cidadão(ã).

As FPR são consideradas dispositivos para o processo ensino-aprendizagem. Elas podem ser escolhidas e aproveitadas para problematizar as suas aulas ou para fazer o fechamento do seu planejamento.

LEMBRETE



As realidades e os cotidianos dos nossos alunos(as) são diferentes e, por isso, ao pensar em problematizar as aulas precisamos considerar todas as deficiências que temos em sala de aula. Não esqueça de olhar para todos!!!

Os municípios que fazem parte da AMOSC, por meio das Secretarias Municipais de Educação, fizeram no início do processo de elaboração do CREF um inventário, levantamento, das possíveis fontes pedagógicas da sua realidade. Esboçamos uma ideia do que foi feito à época nos municípios.

Quadro: Fontes Pedagógicas da Realidade do município de Chapecó.

<u>Naturais</u> e <u>Ambientais</u>	<u>Culturais</u> e <u>Simbólicas</u>	<u>Econômicas</u> e <u>Sociais</u>	<u>Políticas</u>
Trilha do Pitoco	Museu de História Arte de Chapecó	Correios	Prefeitura Municipal
Rio Uruguai	CEOM	Propriedade rural	Câmara de Vereadores
Lajeado São José	Aldeias Indígenas	Empresa	Fórum
Eco Parque	Desbravador	Banco financeiro	Sindicato

Fonte: A autora (2023) a partir do CREF-AMOSC (2022).

Diante deste quadro, podemos encontrar um caminho possível ao nosso planejamento, escolhendo uma FPR como dispositivo de problematização. Após, precisamos pensar em metodologias que serão importantes para que o aluno desenvolva o processo de ensino e aprendizado e a progressão das habilidades/objetivos. Importante ressaltar que não existe um número de fontes que se deve escolher, mas cabe a você, professor(a), fazer esta seleção, sempre lembrando das habilidades e conhecimentos em estudo, para que essas fontes deem conta de apresentar o conhecimento essencial por meio do lúdico ou do prático.

Seguimos nossa compreensão em relação às metodologias escolhidas, com a proposta do projeto da Escola X “Conhecendo nosso município”. Para esta simulação de planejamento, escolheríamos as seguintes FPR: Aldeia Indígena, Propriedade Rural e os poderes executivos e legislativos do município. Elencaríamos uma ordem cronológica de fatos e iniciari-

amos antes da primeira visita uma sabatina de perguntas e imagens que devem estar articuladas com as habilidades e os conhecimentos essenciais, para que os alunos respondam. Se as respostas forem elucidadas, solicitaríamos para que eles elaborem perguntas sobre que gostariam de saber sobre esses lugares que irão visitar, sendo que as respostas devem ser relatadas em um diário de bordo, por exemplo. Esta seria a primeira metodologia abordada para que o aluno possa identificar, reconhecer e caracterizar. Mas existem outras possibilidades que você, professor(a), poderá diagnosticar diante da sua turma para que elas possam auxiliar no desenvolvimento dos conhecimentos.

LEMBRETE



Anes de escolher a FPR é preciso fazer alguns encaminhamentos:

- Esta fonte tem acessibilidade?
- Preciso organizar transporte?
- Posso ir com qualquer tempo atmosférico? (sol, chuva, calor, frio)
- Preciso recolher valores para transporte, alimentação, entradas, entre outros gastos?
- Devo encaminhar bilhetes aos pais solicitando a permissão da saída e estudo de campo?

Sugestões para a aplicação dos critérios de avaliação formativa

Como avaliar? Como sei que meu aluno(a) apropriou-se do conhecimento? Quais serão os critérios que devo estabelecer? Quais instrumentos de avaliação devo utilizar? O processo avaliativo é muito caro para nós, professores, e estamos sujeitos a criar um bloqueio em nossos alunos, fazendo com que eles tenham um processo contrário ao da aprendizagem e fiquem na monotonia de “decorebas”. Não é esse o sentido do processo avaliativo formativo!

Na perspectiva formativa de avaliação, o foco são os processos de aprendizagem dos sujeitos, e não os sujeitos em si. No modelo meramente classificatório, avaliam-se pessoas para sumariamente distribuí-las em uma lista que não agrega nenhuma informação relevante para o percurso de formação delas. (AMOSC, 2022, p. 31)

Diante disso, precisamos compreender que as avaliações formativas estão conectadas com as metodologias abordadas nas aulas que desencadearam (conforme as escolhas das habilidades) o reconhecer, identificar e o caracterizar. Não há como avaliar uma criança solicitando que ela reconheça, identifique e caracterize se as atividades não oportunizaram que ela desenvolva essas operações cognitivas.

Se, ao final do processo avaliativo a criança não desenvolveu, por exemplo, o critério de avaliação “Identifica e compara aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, tanto dos que habitam a cidade quanto daqueles grupos que vivem no campo”; é preciso saber se ela identifica, mas não compara, ou se ela realmente não identifica e nem compara. Por isso, as metodologias estão sempre alinhadas ao processo de avaliação. Nunca devem estar soltas, sem coerência.

Agora, será que uma prova de múltipla escolha ou com questões dissertativas darão conta desses critérios de avaliação? Ou se solicitar um relato oral das vivências que fizeram durante a visita de estudo não seria assertivo?

Enquanto professor(a), como posso me autoavaliar?

O processo de autoavaliação não é fácil, requer reflexões e ações que transcendem a sala de aula. Após um período letivo, às vezes saímos frustrados com o nosso desempenho, pensando se o caminho adotado foi o melhor e com dúvidas se os alunos realmente entenderam o que estudamos. Isso faz parte da profissão professor e por isso é necessário se autoavaliar.

Para Freire (2019), em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, ou seja, é fundamental coletarmos *feedbacks* para conseguirmos efetividade em nosso trabalho docente. Também diz que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, ou seja, assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos.

Entendemos que somos ao mesmo tempo autônomos e responsáveis pela educação escolar, de nossos alunos(as), e que o processo de autoavaliação é essencial para ensinar e não transferir conhecimento.

SUGESTÃO DE LEITURA



Que tal reler a obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* de Paulo Freire?

UNIDADE IV - DIALÓGOS SOBRE AS AULAS

NO 4º ANO

Colega professor(a)

Nesta unidade indicamos algumas possibilidades didáticas para o ensino e a aprendizagem no 4º ano, podendo ser adaptada em outras séries. O ponto de partida para elaborar esta proposta, que serve como orientação pedagógica, foi o Currículo Regional do Ensino Fundamental da AMOSC (CREF-AMOSC), elaborado por nós, professores(as).

Esta proposta nasceu do mapeamento das habilidades compatíveis entre os componentes curriculares de História, Geografia e Ensino Religioso do quadro referência do 4º ano do referido Currículo. Dos objetos de conhecimento das três habilidades selecionadas extraímos a temática de estudo. A partir dessa definição, mapeamos as competências específicas dos três componentes curriculares e as competências gerais, saber: Conhecimento, Pensamento científico, crítico e criativo, Autoconhecimento e autocuidado e empatia e cooperação. Tal movimento explicita a vinculação com o tema e busca concretizar uma educação integrada e interdisciplinar.

A inserção do componente de Língua Portuguesa decorre do elemento da matriz da didática da História denominado “comunicação da expressão e consciência histórica de crianças e jovens por meio da narrativa”, para as crianças e professor(a) definir formas de representação e comunicação da aprendizagem.

A organização foi na lógica de construir conexões e sentidos entre os componentes. Sentido, entendido aqui como fenômeno que acontece quando se adquire um significado viabilizador da vida mediante ao mundo que se vive. No dizer do historiador alemão Jörn Rüsen, dar sentido situa a vida humana no horizonte das interpretações; torna o homem e o mundo compreensíveis, possui uma função explicativa; forma a subjetividade humana na construção coerente de um “eu” (pessoal e social) (RÜSEN, 2015, apud SCHMIDT, 2017).

Mapeamento das Habilidades e sua Interpretação

História

Habilidade: Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.

Unidade Temática: Circulação de pessoas produtos e culturas

Competências Específicas:

Identificar interpretações que expressam 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;

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;

Geografia

Habilidade: Identificar, caracterizar e refletir acerca da presença de elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, comunidades tradicionais, e outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas, entre outros), valorizando o que é próprio em cada uma delas e

suas contribuições para a formação da cultura local, regional e brasileira e relacionando com os lugares do aluno;

Unidade Temática: O sujeito e seu lugar no Mundo

Competências Específicas:

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 preconceito de qualquer natureza.

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

Ensino Religioso

Habilidade: Identificar diversas maneiras de expressão da espiritualidade (oração, cultos, gestos, cantos, danças, meditação) em nível pessoal e coletivo.

Unidade Temática: Manifestações Religiosas

Competências Específicas:

Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.

Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.

Debater, Problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

Língua portuguesa

Habilidade: Organizar o texto em unidade de sentido, dividindo em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

Competências Específicas:

Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais

Competências gerais

1. Conhecimento: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Pensamento científico, crítico e criativo Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas

8. Autoconhecimento e autocuidado: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Empatia e Cooperação: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da

diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Tema construído a partir dos objetos de conhecimento presentes nas habilidades da História, Geografia e Ensino Religioso:

As relações entre indivíduos e natureza: a presença de elementos de diferentes culturas (indígenas, afro-brasileiras, comunidades tradicionais, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas, entre outros e suas representações religiosas no lugar em que vive)

O foco está em identificar e analisar como se fizeram e se fazem as relações entre indivíduos e natureza nos lugares de vivência das crianças e do(a) professor(a), bem como a presença de elementos de diferentes culturas (indígenas, afro-brasileiras, comunidades tradicionais, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas, entre outros) e suas representações religiosas.

SAIBA MAIS

Observe que as habilidades e as competências específicas dos respectivos componentes curriculares se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos e da Educação Ambiental.

Como procedimento metodológico optamos pela Matriz Disciplinar da Didática da História proposta pelo historiador alemão Jörn Rüsen, para articular a teoria e a didática da História. Este procedimento foi utilizado no currículo do Ensino Fundamental do Município de Curitiba/PR para pensar a aula de História. A didática da História proposta por Rüsen concebe a aprendizagem histórica como processo mental em que as competências necessárias são capturadas para orientar a sua própria vida através da consciência histórica, que foi previamente dada pela

cultura histórica da sociedade de cada um (SCHMIDT, 2017). Por isso, o conhecimento histórico na escola é fundamental para a formação da consciência histórica.

Rüsen propõe uma Matriz Disciplinar da Didática da História para organizar o ensino e a aprendizagem. A matriz indica a imprescindível relação entre a vida prática dos sujeitos – professores e alunos - e a ciência da história, pois ela é o ponto de partida e de chegada do ensino de história, partindo das carências e interesses dos sujeitos, sempre relacionados ao mundo onde eles estão e poderão ser envolvidos (SCHMIDT, 2017).

Imagem: Matriz da Didática da História



Fonte: Jörn Rüsen (2016, p. 25) adaptado por Schmidt (2016)

Embora a matriz foi pensada para a educação histórica, como estratégia da didática do ensino da História, buscamos aqui adequá-la como possibilidade para desenvolver proposta interdisciplinar. De acordo com as habilidades e temática acima estabelecidas, a opção por este

procedimento didático justifica-se por perceber que por meio dos cinco elementos da matriz é possível desenvolver o ensino e aprendizagem estabelecendo relações entre o tema decorrente das habilidades dos três componentes, com o espaço e a vida dos sujeitos envolvidos - professores e crianças.

Conforme representação simbólica da matriz, observamos que o sentido da aprendizagem no ensino acontece por meio de um processo interdependente entre os cinco elementos:

1) Investigação das carências e interesses das crianças e jovens presentes em sua consciência histórica

Ao apresentar o tema, o(a) professor(a) instiga às crianças com perguntas que permitam identificar a visão delas sobre o tema, as carências e os seus interesses. Importante é também ter presente as habilidades e competências mapeadas para esta atividade.

Considerando que cada sujeito dispõe de certa consciência histórica, partir de sua experiência no tempo, o ponto de partida é investigar compreensões, carências de orientação na sua vida prática e os interesses das crianças acerca do tema das relações entre os indivíduos e a natureza: A presença de elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, comunidades tradicionais, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas, entre outros) e suas representações religiosas no lugar em que vive.

Existem diferentes formas de realizar a problematização e investigação inicial sobre o tema, como por exemplo: apresentar o tema e perguntar às crianças: o que sabem sobre o tema? O que desejam saber? Como é possível buscar as respostas?

Na sequência, solicitar às crianças que elaborem um desenho representando o lugar em que vivem (representar os diferentes tipos de pessoas, culturas, presença de indígenas, imigrantes...) e formas de

convivências: sua comunidade, religião, templo, moradias. Como você representa no desenho a natureza do lugar em que vive e como as pessoas se relacionam com ela, entre outras). Observação: é pertinente o(a) professor(a) também realizar a mesma atividade do lugar em que vive.

Importante construir um painel e uma roda de diálogo sobre os desenhos. É neste momento que o(a) professor(a) identifica compreensões, carências e interesses das crianças, complementando e organizando o segundo momento do estudo.

2) Seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem

Na medida que o(a) professor(a) identifica as carências e interesses das crianças em relação ao tema, deve selecionar os conceitos a serem trabalhados. Sugerimos realizar levantamento das fontes pedagógicas do realidade (FPR) que possam evidenciar, por exemplo, a memória das pessoas e do lugar, como fotografias que revelam aspectos da cultura e da natureza, a relação das pessoas com a natureza, a presença ou ausências dos primeiros habitantes e objetos antigos. Outra possibilidade é realizar entrevistas com antigos moradores (importante elaborar as questões para as entrevistas com as crianças sem perder o foco do tema e os interesses das crianças).

Interessante organizar um espaço na escola para exposição dos relatos/entrevistas, fotografias e objetos. Pertinente também estabelecer comparativos com questões do presente e mostrar que as modificações são realizadas enquanto processo. Assim as crianças podem entender que as mudanças são resultado da ação humana, tanto os benefícios como os prejuízos, principalmente no âmbito do meio ambiente.

3) Exploração metodológica de fontes secundárias

Considerando os procedimentos adotados para a produção do conhecimento, o(a) professor(a) organiza metodologicamente a sua práti-

ca docente a partir do trabalho com fontes históricas – problematizando-as e interpelando-as, instigando à interpretação e problematização dos vestígios do passado, à luz de sua vida prática no presente;

Sugestões: organizar o espaço para socialização das fontes que as crianças encontraram (fotografias, objetos e entrevistas com moradores antigos), registrar as falas e identificar suas carências e complementar. Importante estabelecer o diálogo de forma com que as crianças entendam o complemento do conhecimento. Momento importante e de cuidado para que as crianças não concebem seus saberes como se estivessem errados, para que não se sintam retraídas e desestimuladas.

Na sequência pode-se trabalhar com a pesquisa com fontes escritas: na História, pesquisar como foi ocupado o lugar que habitamos e por quem? Como era a relação dos primeiros habitantes com a natureza e dos que chegaram mais tarde? (chamar atenção para as relações sociais e econômicas, pois não basta levantar a informação). Lembrar das competências 4 e 5 e o que se busca desenvolver com o estudo.

Em Geografia, pesquisar os conceitos que as crianças conseguem identificar, caracterizar e refletir acerca da presença de elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, comunidades tradicionais, e outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas, entre outros. Sugerimos, na sequência, que as crianças criem um mapa representando pessoas e a natureza do lugar. Pesquisar a configuração étnico e cultural do Estado, do País e dos continentes, conforme estabelece a habilidade proposta.

Oportuno é debater o tema da diversidade no sentido de reconhecer e desenvolver a consciência sobre as diferenças étnicas e culturais em seu cotidiano. Abordar os temas do preconceito, respeito e empatia, especificamente no campo do racismo.

No Ensino Religioso, desenvolver a habilidade de identificar diversas maneiras de expressão da espiritualidade (oração, cultos, cantos, danças,

meditação). São várias as possibilidades de conhecer e compreender as diferentes manifestações religiosas no lugar. Inicialmente, faz-se necessário pesquisar os conceitos e origens do fenômeno da espiritualidade, religião. Poder ser por meio da fala de líderes religiosos que representam a matriz religiosa das crianças, bem como pela pesquisa na perspectiva religiosa das crianças. Na socialização das atividades, o(a) professor(a) deve ressaltar mais uma vez como se manifestam as diversidades no cotidiano.

PARA SABER MAIS

Para ampliar o conhecimento acerca da diversidade cultura da região de Chapecó, sugerimos consultar a Revista Cadernos do CEOM, especialmente os artigos: *A colonização do Oeste Catarinense: as representações dos brasileiros*, da autora Arlene Renk; *Balsas e Balseiros no Rio Uruguai*, da autora Eli Maria Bellani; *Ocupação pré-colonial do Oeste Catarinense*, de Hilda Beatriz Dmitruk; e *Síntese Histórica da Região Oeste*, de Santo Rosseto.

Os textos estão disponíveis em: <https://bit.ly/3xQc7tr>

4) Comunicação e expressão da consciência histórica das crianças e jovens por meio da narrativa

No processo de realização do estudo sobre a temática, o(a) professor(a) deve orientar as crianças sobre a produção da narrativa que expressa a consciência nos três campos do saber, a partir de interpretações e problematizações que surgem no trabalho com as fontes.

Neste espaço de tempo, as crianças poderão apresentar o processo de organização do conhecimento. Para isso, o(a) professor(a) poderá trabalhar no início das atividades os diferentes gêneros textuais e solicitar às crianças optarem por um gênero para representar a trajetória do estudo.

Interessante solicitar que incluam as ilustrações com explicações contextualizadas.

As formas de organizar o ensino, a partir dos significados e sentidos atribuídos à aprendizagem, refere-se ao momento em que, tanto quem ensina, quanto quem aprende percebam e compreendam como se faz o processo de construção do conhecimento.

5) A avaliação/metacognição para verificar os conhecimentos aprendidos e seus significados para as crianças e jovens

Avaliação como processo contínuo e a sistematização do conhecimento deve se dar a partir da perspectiva da metacognição (o que as crianças aprenderam acerca do que elas pesquisaram). Esse questionamento permite que elas compreendam seu próprio processo de aprendizagem.

A compreensão dos processos mobilizados desde a manifestação das carências e dos interesses até a produção de uma narrativa que expressa sua consciência nos três campos do saber estabelecido para a respectiva atividade. Assim as crianças desenvolvem a consciência dos seus processos cognitivos, atribuindo significados e conferindo sentidos ao que aprendeu.

O retorno à vida prática conforme indica o quinto elemento da matriz, destina-se o momento em que o conhecimento ensinado e aprendido revela o significado e sentido da apropriação do conhecimento dos envolvidos no processo de ensino e aprendizado. Aí está o cerne da matriz de Rüsen: o processo de construção de sentidos, a partir do conhecimento que produz o envolvimento dos sujeitos no seu próprio autoconhecimento, no conhecimento do outro e do mundo. A consciência deste processo é que leva à mudança de atitude, entendendo inclusive os motivos dos preconceitos.

Para isso, o(a) professor(a) precisa ter presente as habilidades que mapeou para desenvolver o estudo. Avaliar com as crianças no processo. Não se trata de avaliação de cunho finalista. Lembrar que os elementos da matriz se realizam de forma interdependente. É necessário não se descuidar de proporcionar às crianças as condições para desenvolverem-se de forma integral, ou seja, nas dimensões intelectuais, físicas, afetivas, culturais e sociais, e a temática em foco facilita essa construção, por isso deve-se avaliar no processo.

UNIDADE V - DIALÓGOS SOBRE AS AULAS NO 5º ANO

Problematizando a realidade

Qual seria a resposta de um aluno do 5º ano, se lhe perguntássemos o que é realidade? Certamente, cada um deles teria uma resposta diferente e, especialmente, seriam distintas das que nós daríamos, enquanto professores/as. Pois o nosso trabalho de professores/as, envolve um ensino propositado de conhecimentos essenciais, pautados em objetivos/habilidades (AMOSC, 2022), que são diferentes daqueles aprendidos em casa, nas redes sociais ou nos meios de comunicação, por serem pautados em rigorosidade conceitual.

A ideia que cada pessoa tem da realidade, tem a ver com aquilo que em cada local e tempo, lhe cabe em partilha com os outros, lhe pressiona e até oprime, pois há uma pressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que se assume ao acordar, conforme o lugar, a situação e tempo de cada pessoa, suas memórias, fadigas, desejos e medos. Essas ideias de De Certeau, Giardi e Mayol (2005, p. 31), remetem a entender que o cotidiano é aquilo que “prende intimamente” cada um, “a partir do interior”, A paisagem, seus odores, cores, formas e sentidos, que você vê, sente e concebe, desde seu local e neste momento, ninguém outro consegue imaginar ou entender. Por isso, problematizar a realidade nas aulas, exige criar estratégias para provocar o aluno para pensar, em diálogo com as FPRs, um processo que ele fará, sempre, a partir de seus próprios pontos de vista.

A percepção de cada um de nós enquanto humanos, é diferenciada. Depende do ponto no qual nos situamos neste mundo, a partir do qual percebemos, vivemos e concebemos (LEFEBVRE, 2006). O olhar, ouvir, tocar, movimentar, e sentir o gosto e o sabor, cada um apreende de modo diferente. Apesar de termos uma natureza social, nos constituímos e percebemos de forma singular, única. Esse nosso olhar se pauta nas formas, conteúdos, estruturas e processos, que estão expressos nos objetos e ações que compõem a paisagem do local e do mundo. Santos (1988, p. 67-68) refere que isso é paisagem, pois envolve “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança. [...] Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons”. O pesquisador comenta também, que a percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Quer dizer, que as FPRs escolhidas para problematizar a aula, cada aluno perceberá de forma diferenciada.

Nossa tarefa é a de ultrapassar a paisagem como aspecto, para chegar ao seu significado, pois “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, 1988, p. 68).

VOCÊ SABIA?

As paisagens da realidade, têm formas, cores, sons, odores etc. Por isso, é possível organizar a aula pensando nos alunos que tem deficiências e que precisam entender o conteúdo. Assim, podem ser criadas alternativas, com estratégias de ajuda entre colegas, incluindo todos os que têm diferentes tipos e graus de deficiências.

Santos (1988, p. 67) refere que “poderíamos dizer que o espaço é o mais interdisciplinar dos objetos concretos”. Por isso, a paisagem pode ser um modo de abordar do qual se lança mão, para estudar e aprender os conteúdos das aulas, pois a paisagem escancara a concretude e o simbólico de todos os locais e do mundo, atualmente e em outras épocas.

Todas as paisagens têm marcas do ontem (História), do hoje (Geografia) e das ideias simbólicas dos humanos (Ensino Religioso). Por isso dizemos, que a paisagem pode ser a mesma, mas essas dimensões do ontem, do hoje e do simbólico, estão nelas entrecruzadas.

SAIBA MAIS

Uma sugestão de leitura é a obra *Metamorfoses do espaço habitado*, de autoria de Milton Santos, especialmente, o capítulo cinco, disponível em: <https://bit.ly/3RVVh32>

Apesar de o cotidiano do lugar e do mundo serem percebidos por cada um de modo diferente, e a paisagem espacial ser um dos modos interdisciplinares de estudar o mundo, é bom ter presente, que para as crianças que chegam ao 5º ano estão na faixa etária (em torno de 10 ou 11 anos de idade), o processo de aprendizagem é exigente de relações com aquilo que *para ela* é o âmbito do vivido, percebido e concebido, como argumenta Lefebvre (2006). É claro que o modo como entendemos e percebemos o passado e o presente, e elaboramos ideias simbólicas desse passado, do presente e do futuro, tem a ver com a história (mudanças), a geografia (lugares do mundo) e a cultura (representações) de cada um.

Quer dizer, que tudo o que ensinarmos na aula, tem relação de dependência com a “arquitetônica espacial” ou a cosmovisão (modos de ver, sentir e entender) do aluno, e não nossa enquanto professores/as. O que nos cabe, é provocar “confroencontros” problematizadores, para que os alunos pensem e elaborem conhecimentos, na interface com os “diálogos propositados” que nós planejamos (por meio das habilidades, conceitos, conteúdos, estratégias de ensino e de avaliação) das aulas. (ANDREIS, 2014).

O 5º ano do Ensino Fundamental

Ser professor/a no 5º ano do Ensino Fundamental, exige considerar que se trata de um período no qual os conhecimentos e a organização curricular dos anos anteriores, e a perspectiva de avanço ao 6º ano, indicam estar atento aos processos inerentes a faixa etária (em torno de 10 e 11 anos) e a etapa de aprendizagem no percurso formativo na qual se encontra. Nesta fase, as crianças estabelecem relações entre a dimensão das vivências cotidianas e a imaginação, entrecruzando ideias que caminham para aos poucos ir construindo conceitos abstratos. Mas essas construções são específicas em cada aluno, como viemos comentando, considerando, também, as necessidades e deficiências de cada um.

O nosso trabalho de professor/a do 5º ano, é criar situações de aprendizagem que provoquem o avanço dos entendimentos e vivências, egocêntricas, espontâneas e pontuais (concretude), para os entendimentos e vivências conscientes e dotadas de generalidade (abstração). Mas essa “tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2001, p. 290). Por isso, a força do ensino e da escola é fundamental, pois como argumenta Vigotski (2001, p. 244), a “colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo o amadurecimento das funções psicológicas superiores na criança com o auxílio e a participação do adulto”. O processo de tomada de consciência e o estabelecimento de vínculos lógicos vai acontecendo ao longo do percurso formativo, e é por volta de 11 anos, que as crianças, em geral, potencializam essa capacidade.

Há uma interconexão com a concretude, que para as crianças, não é necessariamente o que está perto ou que pode ser tocado. Concreto é aquilo com o que mantêm relações de vivência, podendo serem eventos que estão distantes fisicamente (que veem na televisão, redes sociais e oralidades nos diferentes meios em que circulam, como família e comunidade em geral), e também não serem conhecidos presencialmente. E

a criança pensa, vinculando com aquilo que é concreto para ela, como argumenta Vigotski (2018).

SAIBA MAIS

A obra de Vigotski *Imaginação e criação na infância* ajuda a entender os processos de como a criança concebe e como constrói novas elaborações de conhecimentos.

Por isso, de nada adianta apenas verbalizar, colar, decorar, pois como argumenta Bakhtin (2004, p. 95), “compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” Esse sentido e valor pessoal do aluno tem relação com o cotidiano que ele vive, sente e percebe (LEFEBVRE, 2006). É por meio dessa “arquitetônica espacial” (ANDREIS, 2014), que envolve um sistema de ligações que o aluno estabelece, entre o conhecimento que é trabalhado na aula e seu espaço e tempo singular .

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Sempre que for possível, realizar com os alunos, atividades que impliquem observar e descrever detalhadamente objetos e lugares na escola e em atividades de casa. Por exemplo, observar e descrever uma árvore, podendo seguir algumas etapas como:

- Observar atentamente e em silêncio
- Descrever detalhadamente as formas e cores visíveis na árvore
- Descrever onde está localizada (endereço completo, ex. pátio da escola Pedro II, lado norte, Rua, nº, cidade, estado e país.
- Analisar por escrito a sua importância
- Relacionar as diferenças desta árvore em relação a outra árvore próxima
- Representar na forma de imagem

Por isso, uma potencialidade é pensar as em relação com as FPRs, e os objetivos/habilidades presentes no CREF-AMOSC. Dando atenção à localidade, cidade, município e região, podemos notar que há locais potencias para servirem na provocação de relações com os conhecimentos ou conteúdos e conceitos das aulas. Essa escolha tem a ver com os objetivos e habilidades, que os alunos irão atingir e desenvolver.

Pensando sobre as aulas

Escolher uma ou mais FPRs (CREF-AMOSC, 2022, p. 32- 35), tendo presente esses aspectos comentados, exige planejamento sistemático, para poder explorá-la em mais de um turno de aulas¹. Há perguntas relacionadas com as cinco interrogações expressas no CREF-AMOSC (2022, p. 430) que podem ajudar na escolha dessa fonte ou fontes:

- 1) Qual a idade das crianças?
- 2) Como é a sua realidade do local de vida de cada um?
- 3) Quas contextos constituem seu percurso formativo ?
- 4) Qual é e como se caracteriza a região em que se situa a escola?
- 5) Quais são as habilidades/objetivos que se pretende estudar, e que indicam a escolha de determinada FPR?
- 6) Quais as unidades temáticas, conceitos e conteúdos que deseja explorar com o apoio dessa FPR?
- 7) Quais CCs podem ser trabalhados relacionando com esta FPR (das CH e de outras áreas)?
- 8) Essa FPR é local ou regional?
- 9) Esta FPR poderá ser visitada preencialmente ?

¹ Poderá ser uma escolha comcolegas professores de diferentes áreas e de outras turmas do 5º ano e, até mesmo, de outros anos, desde que cada professor considere as especificidades do grupo e dos conhecimentos a seremtrabalhados.

Tendo sido selecionada a/as FPRs, lembremos que “o global é tão concreto quanto o é o lugar local” (MASSEY, 2008, p. 260). Assim, pode ser selecionado um ou mais locais e eventos totalmente diferentes entre si, dependendo das respostas dadas especialmente às perguntas 05, 06, 07, 08 e 09.

Construindo o planejamento das aulas

Imaginemos um conjunto de aulas que envolvam cerca de 30 dias letivos, nos quais, por exemplo, baseado no CREF-AMOSC, as escolhas ao planejamento sejam as seguintes:

Quadro 1: Planejando aulas a partir das Ciências Humanas.

Componente Curricular (CC)	Unidade temática e seus conceitos	Habilidades/objetivos	Conhecimentos essenciais/objetos de conhecimentos	Crterios de avaliação
Geografia	PENSAMENTO E REPRESENTAÇÃO GEOGRÁFICA. Orientação Espacial	<p>Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes;</p> <p>Estabelecer conexões e singularidades entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.</p>	<p>Cidades: formas e funções;</p> <p>O processo de urbanização no Brasil e em Santa Catarina;</p> <p>Representação das cidades e do espaço urbano através de mapas e imagens de satélites;</p> <p>Especificidades urbana no Brasil e em Santa Catarina.</p>	<p>Identifica formas e funções das cidades;</p> <p>Analisa transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes;</p> <p>Analisa mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo crescimento das cidades, ênfase nas cidades catarinenses.</p>

<p>Geografia</p>	<p>CONEXÕES E ESCALAS Escala Cartográfica Redes Campo/Cidade</p>	<p>Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento;</p> <p>Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.</p>	<p>A interdependência campo-cidade e suas expressões espaciais nos municípios de Santa Catarina;</p> <p>Características e funções das cidades, regiões do estado de Santa Catarina;</p> <p>Redes urbanas no estado de Santa Catarina;</p> <p>Santa Catarina no contexto brasileiro;</p> <p>Características e funções do campo no estado de Santa Catarina.</p>	<p>Estabelece conexões e especificidades entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas;</p> <p>Estabelece conexões e especificidades entre o campo e cidade;</p> <p>Analisa interações entre cidade-campo e entre cidades na rede urbana.</p>
<p>História</p>	<p>REGISTROS DA HISTÓRIA Linguagens e culturas</p>	<p>Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distinta sociedades, incluindo os povos indígenas originários e africanos.</p> <p>Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.</p>	<p>Formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades: povo indígenas originários e africanos.</p> <p>Patrimônios materiais e imateriais locais e da humanidade: mudanças e permanências.</p>	<p>Identifica e descreve formas de marcação de passagem do tempo dos povos indígenas originários e povos africanos.</p> <p>Identifica formas de marcação do tempo das sociedades europeias e compara com as formas de marcação de passagem do tempo dos povos indígenas originários e povos africanos.</p> <p>Compreende e descreve o conceito de patrimônio material e imaterial.</p> <p>Identifica os patrimônios materiais e imateriais do lugar em que vive e da humanidade.</p> <p>Analisa os patrimônios identificados com a história do lugar e percebe a ausência ou presença dos diferentes sujeitos históricos.</p>

<p>Ensino Religioso</p>	<p>Crenças religiosas e filosofia de vida</p>	<p>Identificar e respeitar acontecimentos e narrativas sagradas de diferentes culturas e tradições religiosas.</p> <p>Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.</p>	<p>Acontecimentos e narrativas religiosas.</p> <p>Ensinamentos da tradição oral.</p>	<p>Identifica e respeita acontecimentos e narrativas sagradas de diferentes culturas e tradições religiosas.</p> <p>Reconhece, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.</p>
--------------------------------	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base no CREF-AMOSC (2022).

Nessa escolha que é trazida para exemplificar a organização da aula, é importante notar que o/a professor/a é autor, pois busca os aportes no documento do CREF-AMOSC, em acordo com a unidade temática, habilidades e conhecimentos que para aquelas aulas, seja pertinente. Além disso, pode adequar, buscando outras áreas.

O conjunto de todas as unidades temáticas (Leitura/escuta, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/ semiótica) e suas respectivas habilidades, podem ser articuladas e serem trabalhadas nessa amostra no quadro 1. As unidades da Matemática (Números, Grandezas e Medidas e Probabilidades Estatísticas), podem servir para explorar as habilidades, relacionando com os temas das Ciências Humanas, expressas no quadro. Arte, Educação Física, Ciências e Informática, também são potentes para fortalecer os estudos. Neste texto, não é possível mostrar todas essas possibilidades, mas é na organização da aula, que as habilidades de todas as áreas do Anos Iniciais, podem ser planejadas e chamadas para compor as estratégias de ensino. É o que trazemos na sequência.

Elaborando estratégias de ensino às aulas

É importante notar, que na escolha das habilidades/objetivos e respectivos conhecimentos e critérios de avaliação exemplificados no quadro 1, há aspectos que aproximam as escolhas feitas, relacionadas com os

diferentes Componentes Curriculares (CCs) das CH e nos comentários que referem possibilidades de relação com outras áreas. Volte ao quadro, antes de prosseguir nesta leitura, releia-o e tente responder a seguinte pergunta: qual a temática geral que pode ser compreendida como articuladora dos diferentes CCs? A resposta para esta interrogação, ajudará a escolher a ou as FPR, que serão chamadas para estabelecer relações concretas com a realidade do lugar de vida do aluno, com outros lugares e com o mundo, bem como, para construir estratégias de ensino, para o conjunto de aulas que compõem o planejamento, que pode ser semanal, mensal ou trimestral .

As noções de campo e cidade, podem ser consideradas como aspectos que pode ser abarcado a partir do quadro 1. Essas ideias fortes presentes, permitem explorar noções de Geografia, História e Ensino Religioso, mas também articular com conteúdos e estratégias da Matemática, Línguas e Ciências da Natureza. Para a escolha das FPRs, que podemos visitar presencialmente, é fundamental relacionar com outras, que estão mais distantes, bem como, abrir para, a partir delas, construir estratégias de ensino provocativas do pensar. Essas articulações se realizam pela reflexão interrogativa suscitada na aula, estabelecendo relações entre: os conhecimentos essenciais ou objetos de conhecimento, as elaborações teóricas criadas a partir de metas e caminhos trazidos nos objetivos/habilidades, em diálogo com a realidade, e, respeitando também, o modo como cada aluno percebe, vive e concebe essa realidade.

Ainda, nessas estratégias que serão chamadas para a composição das aulas, é sempre fundamental ter presente que há recursos informacionais, aos quais nem todos tem acesso, e que precisamos ensinar o uso crítico das ferramentas. Também, elaborar processos nos quais os alunos que tem limitações físicas e intelectuais de diferentes naturezas e deficiências distintas, possam de algum modo acompanhar e aprender. Com tudo isso considerado, vamos à escolha das FPRs, sempre considerando nosso exemplo do quadro 1, como parte do planejamento das aulas.

Escolhendo as fontes pedagógicas da realidade (FPR)

As fontes são elos para provocar, desafiar e construir com os alunos, relações com os objetos do conhecimento. Problematizar é importante por que chama à atenção, para a relação entre a paisagem, podendo incluir patrimônios reconhecidos oficialmente ou não, e lugares ou eventos conhecidos ou escolhidos pelo/a professor/a, por ajudarem a pensar sobre o tema da aula. As FPR podem ser praças, centros culturais, museus, rios, bairros, comunidades, conjunto habitacional, escolas, fórum, universidades, supermercados, fábricas, propriedades rurais, câmara de vereadores, prefeitura e outros.

É importante ter presente que tudo o que compõe cada lugar, seus sistemas de objetos (estruturas construídas como prédios, pontes, estradas e lavouras, e elementos naturais como relevo, vegetação, clima e hidrografia), são aspectos que compõem o mundo. É o que Massey (2008) argumenta quando escreve uma obra intitulada *Um sentido global de lugar*. Quer dizer, que o lugar é inseparável do mundo, pois é constituído por objetos e ações de outros lugares, mas que se arranjam de modo específico no lugar em que convivemos e ajudamos a construir. Como contribuimos com ideias e feitos na construção do nosso lugar em diferentes dimensões (casa, comunidade, escola), então, somos partícipes (inter)ativos na produção do mundo (região, estado, país, continente). Por isso, as fontes da realidade local, podem servir para construir relações com os conhecimentos essenciais dos outros lugares e do mundo, bem como com os outros CC de diferentes áreas.

Na descrição das habilidades, podem ser vislumbrados caminhos para organizar a aula. Por exemplo, em relação a Geografia, mostrada no quadro 1, aparecem as estratégias de comparar sequências de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes, e estabelecer conexões e singularidades entre diferentes cidades. Ainda, aparecem indicativos de que materiais e recursos podem ser utilizados na aula

como: mapas temáticos e representações gráficas. Ainda neste CC, pode ser trabalhada a habilidade/objetivo de identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento, analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana, indicando que isso pode ser problematizado por meio do estudo das características da cidade e do campo, pois somente é possível analisar a cidade, se a relacionarmos com o campo. Isso, ajudará a alcançar o objetivo que é “analisar transformações de paisagens nas cidades”.

Agora, vejamos as habilidades/objetivos de História: identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e africanos; e inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo. As marcações de tempo são possíveis de serem percebidas nas paisagens. Por exemplo, se a FPR escolhida para ser uma praça, será possível vislumbrar monumentos que reportam para situações do passado e objetos espaciais, que são mais e menos antigos, por exemplo.

Já no Ensino Religioso, são trazidos: identificar e respeitar acontecimentos e narrativas sagradas de diferentes culturas e tradições religiosas; reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver. Todas as manifestações e construções dos humanos, sempre têm aspectos simbólicos, a exemplo das personagens representadas em monumentos e os modos como a praça está construída, no caso da praça. Nesta paisagem, pode-se discutir: se tem parquinhos infantis ou adultos, se tem mais ou menos árvores, se tem lugares e assentos para as pessoas se encontrarem e conversarem, em que ambiente foi construída, se está perto ou longe de onde mora a maioria da população, se foi construída como atrativo turístico, perto de centros comerciais, igrejas ou outros. Tudo isso, é indicativo da cultura que se manifesta naquela paisagem.

Considerando esses objetivos/habilidades, cabe-nos, enquanto professores/as, problematizarmos em diálogo com a FPR escolhida, em relações com as unidades temáticas e seus conceitos: crenças religiosas e filosofias de vida, registros da história, linguagens e culturas, pensamento e representação geográfica, orientação espacial, conexões e escalas, escala cartográfica, redes, campo e cidade .

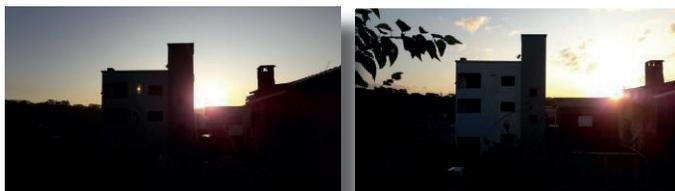
A FPR é uma escolha que envolve um lugar (bairros da cidade, praças, monumentos, aldeias indígenas, museus, memoriais, templos, fábricas, propriedades rurais, etc.) ou um acontecimento/evento (sessão da câmara de vereadores, feira artesanal, entrevistar pessoas, etc.) que, preferencialmente, possa ser realizada presencialmente com os alunos. Exemplos de perguntas que o/a professor/a precisa pensar, para escolher quais as FPRs que servirão para estimular às aulas.

- a) Qual é a paisagem ou evento que servirá para as aulas?
- b) Por que esse lugar ou evento serve para essa situação de ensino? (é importante que tenha relação com a habilidade/objetivo das aulas e como conteúdo.
- c) Como poderemos acessar essa fonte: visitando presencialmente com a turma? Observando cada um desde seus lugares de moradia (no caso de distanciamento físico)?
- d) Onde, quando, como, por que, quem participou, o que mudou na realidade da vida, como essa situação ocorre atualmente?
- e) Quais as relações, marcas e registros espaciais e temporais sobre esse lugar (realidade em produção) e evento (acontecimento), concretos e representados em es critos, monumentos, mapas as memórias?
- f) O que está visibilizado concretamente e o que compreende o simbólico?
- g) O que está esmaecido ou apagado?
- h) O que pode ser realizado hoje, para melhorar essa realidade ou acontecimento, para tornar mais democrático e inclusivo?

É importante lembrar que elaborar perguntas, enquanto professor/a, e pedir que os alunos elaborem as suas, é sempre um indutor forte para provocar reflexões. A relação provocada, entre as FPRs e as perguntas, tem a ver com o que Vigotski (1993, p. 50, destaques nossos) refere: “se o meio ambiente [...] não lhe faz novas exigências e não estimula o intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso”. Trata-se de instigar e ajudar o aluno a “atravessar a rua”, partindo de seu lugar e desde seu ponto de vista, como explica Freire (1987, p. 31).

Agora, imaginemos uma visita realizada para dois locais da cidade de Chapecó/SC, um denominado Bairro Centro e outro denominado Bairro Efapi. Para representar esta situação de ensino, o exemplo aqui trazido, está representado por um conjunto de quatro (4) fotografias, tiradas na ocasião do Trabalho de Campo (TC) desenvolvido aos referidos locais da cidade.

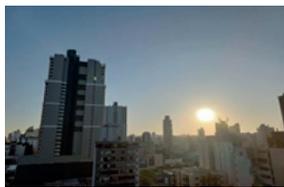
Fotografias 1: Bairro Efapi – Chapecó/SC



A fotografia à esquerda (que será nominada de 1a) foi tirada no mês de setembro e a fotografia à direita (que será nominada de 1b) foi tirada no mês de dezembro de 2022.

Fonte: arquivo pessoal de Ildo Rodrigues da Silva, 2022.

Fotografias 2: Centro – Chapecó/SC



A fotografia à esquerda (que será nominada de (2a) foi tirada no mês de setembro e a fotografia à direita (que será nominada de 2b) foi tirada no mês de dezembro de 2022.

Fonte: arquivo pessoal de Adriana Maria Andreis, 2022.

O local foi visitado pela turma de alunos em setembro de 2022, conforme apresentado nas fotografias 1a e 2a. As fotografias 1b e 2b, foram tiradas depois (em dezembro), para permitirem agregar discussões nas aulas.

Todas as fotografias 1 e 2, foram tiradas olhando na direção leste (nascer do Sol), de manhã cedo e, sempre, a partir da mesma posição de enfoque e localização do fotógrafo. Para a seleção do local no qual as fotografias serão tiradas, é importante escolher um ponto de referência, que pode ser uma árvore, um prédio, uma casa ou um morro, para facilitar a visualização das semelhanças e diferenças entre os eventos retratados .

Articulando objetivos/habilidades, e conceitos e conhecimentos com as FPRs

A escolha por esses bairros, tem a ver com o quadro 1, no qual exemplificamos um conjunto de objetivos/habilidades, e os respectivos conceitos, conhecimentos essenciais e que se relacionam com critérios de avaliação, e organizarmos locais ou acontecimentos e eventos (como os que estão representados no exemplo das figuras 1 e 2), que podem ser

utilizados para provocar os alunos a pensarem sobre conjunto planejado, então, fica mais claro quais estratégias podemos construir para as aulas.

É importante que as perguntas desafiadoras chamem a atenção para o que tem de diferente (nunca para comparar, sempre para relacionar os eventos mostrados nas fotos) entre as representações apresentadas, isso gera um processo mais transformador. Pois como acentua Vigotski (2001, p. 275), “a diferença nos objetos [...] acarreta a tomada de consciência”, pois gera na criança a “incapacidade de adaptação” àquilo que ela já conhece, e a provoca a estabelecer novas relações.

Na ceara dos exemplos que viemos apresentando, elaboramos uma série de questões que poderão inquietar os alunos do 5º ano.

- 1) Descreva o que é diferente entre as fotografias 1a e 1b.
- 2) Descreva o que é diferente entre as fotografias 2a e 2b.
- 3) Por que as fotografias 1a e 1b são diferentes entre si?
- 4) Por que as fotografias 2a e 2b são diferentes entre si?
- 5) Esses lugares representados nas fotografias, podem ser relacionados como campo? Em que?
- 6) Esses lugares representados nas fotografias, podem ser relacionados como cidade? Em que?
- 7) As fotografias apresentam elementos naturais e artificiais? Quais?
- 8) Esses lugares representados são diferentes do lugar no qual você mora em que?
- 9) Esses lugares, tem alguma relação como lugar no qual você mora? Quais?
- 10) Nesses lugares, há marcas de indígenas, caboclos ou africanos nesses lugares? Quais?
- 11) E no lugar onde você vive, há marcas que são dos indígenas, caboclos e africanos? Quais?
- 12) As imagens que você vê na televisão e na internet são diferentes das fotografias 1 e 2? Em que?

- 13) O que falta neste lugar?
- 14) O que não poderia ser retirado deste lugar?
- 14) Elabore pelo menos uma pergunta sobre esses lugares

Estas e muitas outras perguntas podem ser realizadas para os alunos estabelecerem relações com as unidades temáticas, conhecimentos essenciais/objetos de conhecimentos e conceitos, das aulas.

Agora, vamos comentar sobre relações com alguns deles, como: cidades: formas e funções, processo de urbanização no Brasil e em Santa Catarina e representação das cidades e do espaço urbano através de mapas e imagens de satélites (Geografia); formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades: povos indígenas originários e africanos e patrimônios materiais e imateriais locais e da humanidade: mudanças e permanências (História); acontecimentos e narrativas religiosas e ensinamentos da tradição oral (Ensino Religioso).

Neste exemplo, as fotografias são representações de FPR, ou seja, dos locais da cidade (Bairro Efapi e Bairro Centro), que foram visitados pelos alunos. Para explorar nas aulas, é necessário saber sobre os conhecimentos essenciais selecionados no quadro 1. Por isso, trazemos alguns comentários acerca do que pode ser explorado nessas temáticas.

- Formas: um município é constituído de cidade (sede administrativa e com maior adensamento de pessoas, construções e estruturas mais relacionadas com a indústria, comércio e serviços) e campo (menor adensamento de pessoas e com maior presença de construções e estruturas para exploração da terra para agropecuária), diferença entre município cidade planejada ou construída espontaneamente; pequena (até 20 mil hab.), média (mais de 100 mil hab.) e grande (mais de 100 mil hab.). Outro aspecto que pode ser analisado, é os porquês daquela cidade estar localizada naquele ponto (margem de rio, litoral, cruzamento férreo ou ligação de rodovias, entre outras causas históricas).

- Funções: cada cidade e respectivo campo, têm funções mais marcantes, por exemplo, função comercial (Chapecó/SC), função industrial (São Caetano/SP), função educativa (Santa Maria/RS), função militar (Três Corações/MG), função turística (Balneário Camboriú), etc.

- Representação das cidades e do espaço urbano através de mapas e imagens de satélites: a representação das cidades e do campo podem ser oblíquas e verticais, ou seja, na forma de maquete (3 dimensões: largura, altura e profundidade) e mapas ou croquis (2 dimensões: largura e comprimento).

- Processos de urbanização no Brasil e em Santa Catarina: ocorreu pela acelerada movimentação da população saindo do campo e indo para as cidades. A partir de 1970 ocorre uma intensificação nessa busca pela cidade, provocada pelo chamamento das fábricas e pela mecanização do campo, aumentando a concentração de propriedades nas mãos de poucas pessoas no campo, e intensificando graves problemas nas cidades, que receberam muitos habitantes, mas não possuíam infraestrutura para acolher com habitações, trabalho, saneamento básico etc.

- Formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades: povos indígenas originários e africanos: o Sol, a Lua, as estrelas, as marés e as estações do ano, entre outros, que se manifestam de modo diferente nos distintos lugares do mundo, geraram instrumentos como: relógio do Sol, ampulheta e relógio. Por isso, é importante considerar que há diferentes formas de marcar o tempo, e que o relógio é apenas uma delas. Os diferentes povos criaram modos de tempo, mas todos eles têm a natureza como referente básico.

- Patrimônios materiais e imateriais locais e da humanidade: mudanças e permanências: em todos os lugares existem marcas do ontem, objetivadas no espaço atual. Nas paisagens dos lugares, há objetos antigos e recentes, que juntos compõem o espaço produzido pelo humano, em interação com a natureza. Algumas, dessas marcas foram apagadas

fisicamente, porém, simbolicamente, continuam fazendo parte da vida das pessoas, nos costumes, nas crenças, nas histórias e lendas contadas e nas instituições que mantêm vivas essas memórias. Algumas dessas construções, são assumidas como patrimônios reconhecidos pelos governos, mas muitas delas são marcas importantes para os povos e que não compõem o rol oficial reconhecido. Todos esses sinais são indícios do que mudou e do que vem se mantendo nas paisagens atuais.

- Acontecimentos e narrativas religiosas e ensinamentos da tradição oral: esses eventos e seus modos de narrar, tem a ver com os acontecimentos que marcam simbolicamente os modos de ser, pensar e agir da sociedade. Por isso, as religiões, as diferentes línguas faladas e gesticuladas, são aspectos que também estão presentes nas paisagens do mundo.

Essas descrições explicam resumidamente os conhecimentos essenciais, e são indicativas dos conteúdos que precisam ser estudados pelo/a professor/a, para poder discutir em aula. Agora, pensemos em como será realizada a articulação com as FPRs, escolhidas para suscitar essas reflexões. Notemos, que em todas essas explicações resumidas, a paisagem dos lugares, é tomada como elo do hoje, para provocar reflexões e relações com os conceitos, por meio das habilidades, para atingir os objetivos das aulas. Por isso, trazemos algumas possibilidades de explorar essas vinculações exemplificadas.

FPRs e as estratégias nas aulas

Vimos tomando o cuidado para evidenciar que há diferenças entre o que se aprende fora da escola e o que se aprende nas aulas. O ensino nas aulas é dotado do que comentamos antes, referindo-nos à generalidade. Young (2011, p. 615, destaques na fonte) denomina o conhecimento escolar como “conhecimento poderoso”, por ser capaz de se basear em referentes conceituais distintos da vida “fora da escola” e relacionada com a “experiência” cotidiana do aluno. O estudioso destaca que “é im-

portante que os alunos não confundam” a comunidade ou cidade sobre a qual o/a professor/a fala, com o lugar onde vivem. “Até certo ponto, é a mesma cidade, mas o relacionamento do aluno com ela, nos dois casos, não é o mesmo”.

Young (2011, p. 614) prossegue argumentando, que o lugar “onde vivem é um “lugar de experiência””. Na aula isso deve se converter em um “objeto de pensamento” ou um “conceito””. Ampliando a discussão, refere que “se os alunos não conseguirem captar a diferença entre pensar” no lugar de vida “como um exemplo do conceito [...] de uma cidade e sua experiência de viver” nele, então, “eles terão problemas para aprender geografia e, por analogia, qualquer disciplina escolar que busque levá-los para além de sua experiência”. Por exemplo, o/a professor/a talvez pergunte à classe quais são as funções da cidade [...]. “Isso requer que os alunos pensem na cidade em relação ao governo e ao comércio, e não apenas que descrevam como eles, seus pais e seus amigos experimentam a vida na cidade”.

Reiteramos, que as paisagens visitadas e trazidas aqui por meio das fotografias 1 e 2, em articulação com o quadro 1, apenas exemplificam uma escolha dentro do CREF-AMOSC (2022). Tenhamos presente, que os conceitos importantes referidos são: orientação espacial, escala cartográfica redes, campo/cidade, linguagens e culturas e crenças religiosas e filosofias de vida. Se tivermos presente o complexo teórico e a realidade envolvidos, podemos criar relações amplas e diferenciadas para trabalhar com as habilidades.

As perguntas desafiadoras elaboradas pelo/a professor/a são o fio condutor no desenvolvimento das aulas, pois tem assento no CREF-AMOSC em relações com as FPR. As perguntas trazidas pelos alunos, em geral, são inusitadas e contribuem para abrir às discussões, a partir de seus pontos de vista. Os desenhos e as anotações, são objetos para servirem à novas elaborações articuladas com as habilidades sugeridas pelo documento. As fotografias, são registros imagéticos, para serem explorados nas discussões das aulas.

As representações são sempre mais pobres que a realidade. Por isso, conhecer presencialmente, sempre que possível é importante. Tomemos o exemplo trazido, das fotografias dos Bairros Efapi (figuras 1) e Centro (figuras 2). O trabalho de campo com a turma, ocorreu em setembro e, em dezembro, tiramos mais uma fotografia a partir dos mesmos pontos de vista, para servirem à discussão em aula, pois a ideia que envolve o conjunto de aulas, compreende a construção histórica do território e da paisagem da cidade e do campo pelos diferentes povos. A posição solar indica que o tempo passou. Em setembro (primavera) o astro aparecia mais à esquerda e em dezembro (verão) mais à direita. Para pensar sobre os povos que construíram esses lugares, as perguntas elaboradas, ajudarão a perceber e refletir acerca dos porquês, apesar dos indígenas, caboclos e africanos serem participantes, suas marcas foram esmaecidas. Outro aspecto a ser notado, é que as fotografias foram tiradas na cidade. Porém, a cidade somente existe na interconexão com o campo e este entrecruzando com a cidade.

O/a professor/a é autor/a da sua aula, mas dentre muitas possibilidades de articulações para estratégias de aulas, pode-se ler com os alunos, o livro “O menino que colecionava lugares” (JONER, 2016). A leitura desta obra pode ser assistida em vídeo (<https://youtu.be/XnQcY6dhs-zA>) com duração de aproximadamente 11 minutos, também, para auxiliar no trabalho com alunos com diferentes capacidades. Com esta obra, pode-se explorar: objetos naturais (clima, relevo, vegetação, hidrografia) e artificiais (construídos pelos humanos como prédios, ruas, pontes, lavouras etc.); relações e diferenças entre espaços da cidade e do campo, elementos antigos e novos, aspectos culturais da paisagem etc.

Esses mesmos aspectos podem ser analisados em diálogo com o vídeo “Campo e cidade (características, diferenças e relação)”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v6e-zVW78zY> e com duração de pouco mais de 8 minutos .

Os jornais e revistas locais e regionais, impressos e on-line, são recursos importante nas aulas. Outro recurso para explorar as temáticas, pode ser a poesia, como as que trazemos a seguir, e que permitem pensar sobre os diferentes modos de entender e representar o tempo e o espaço, relacionando com os povos que construíram nossos lugares: indígenas, caboclos, africanos e europeus.

Pequeno Poema Didático

O tempo é indivisível. Diz, Qual o sentido do calendário?

Tombamas folhas e fica a árvore, Contra o vento incerto e vário.

A vida é indivisível. Mesmo A que se julga mais dispersa

E pertence a um eterno diálogo A mais insequente conversa

Todos os poemas são de um mesmo poema, Todos os porres são o mesmo porre,

Não é de uma vez que se morre, Todas as horas são extremas!

Mario Quintana

Fonte: disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/mario-quintana-pequeno-poema-didatico>. Acesso em: 0 jan. 2023.

Do rigor na ciência

Naquele Império, a Arte da Cartografia logrou tal perfeição que o mapa de uma única Província ocupava toda uma Cidade, e o mapa do império, toda uma Província. Como tempo, esses Mapas Desmedidos não satisfizeram e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império, que tinha o tamanho do Império e coincidia pontualmente com ele. Menos Adictas ao Estudo da Cartografia, as Gerações Seguintes entenderam que esse dilatado Mapa era inútil e não sem Impiedade o entregaram às Inclemências do Sol e dos Invernos. Nos desertos do Oes

te perduram despedaçadas Ruínas do Mapa, habitadas por Animais e por Mendigos; em todo o País não há outra relíquia das Disciplinas Cartográficas.

Fonte: BORGES (in MIRANDA, 1998)

No poema de Mario Quintana, é possível explorar a noção de que a mensuração do tempo é uma elaboração humana, que é diferente para os povos. A partir do poema de Borges, é possível discutir a relação entre a realidade e a representação na forma de mapas, fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite. Esses apontamentos podem servir para as aulas, e ser explorados de diferentes modos, lembrando sempre de realizar atividades de leituras, escritas, desenhos e encenações, criações e representações autorais.

Avaliando as aprendizagens

Avaliar envolve verificar em que os alunos avançaram no processo de aprendizagem. Essa verificação pode ser realizada pelo acompanhamento das elaborações dos alunos (imagéticas, escritas, orais, cinestésicas etc.), e que podem ser consideradas como provas, trabalhos e testes.

O que avaliar está evidenciado no quadro 1, por meio de critérios: Critérios de avaliação, para saber se o aluno: identifica formas e funções das cidades, analisa transformações de paisagens nas cidades, compara sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes, analisa mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo crescimento das cidades, ênfase nas cidades catarinenses, estabelece conexões e especificidades entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas, estabelece conexões e especificidades entre o campo e cidade, analisa interações entre cidade-campo, e entre cidades na rede urbana, identifica e descreve formas de marcação de passagem do tempo dos diferentes povos indígenas originários e

povos africanos, identifica formas de marcação do tempo das sociedades europeias e relaciona com as formas de marcação de passagem do tempo dos povos indígenas originários e povos africanos, compreende e descreve o conceito de patrimônio material e imaterial, identifica os patrimônios materiais e imateriais do lugar em que vive e da humanidade, analisa os patrimônios identificados com a história do lugar e percebe a ausência ou presença dos diferentes sujeitos históricos, identifica e respeita acontecimentos e narrativas sagradas de diferentes culturas e tradições religiosas e reconhece, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.

Obviamente, os alunos não atingirão de modo igualitário e nem alcançarão a todos os objetivos e habilidades. Mas o nosso trabalho é incitar e avaliar de modo diferenciado, para que caminhem da direção de atravessar a rua, como refere Freire (1987), no caminho do conhecimento emancipatório.

Me avaliando enquanto professor/a

Nossa autoavaliação enquanto professores, envolve nos perguntarmos acerca da aula, dispondo-nos a sempre melhorar nossa atividade de ensino. É momento de retomar os objetivos/habilidades, para verificar o que deles foi alcançado, e olhar para os critérios de avaliação, para pensar se as modalidades utilizadas para avaliar as aprendizagens, podem ser melhoradas.

Nesse caminho, podemos nos indagar. Os alunos aprenderam? O que aprenderam, em termos de conhecimentos? O que aprenderam como atitudes e posturas? O que não aprenderam? Por que? O modo como a aula foi organizada, contribuiu para os alunos aprenderem? A aula pode ser organizada de modo diferente para melhorar? Como? O que mudarei no meu próximo planejamento?

Lembremos, que esta turma de 5º ano, no próximo ano letivo, ingressará no 6º ano, que compõe parte dos anos finais do Ensino Fundamental. Prepare seus alunos, apontando que novas e diferentes portas e janelas se abrirão para aprenderem sempre mais. Explique-lhes que ingressará no contexto da pré-adolescência, período em que se ampliam as relações e os conhecimentos e que as aulas serão organizadas de modo diferente. Comente, que terão aulas ministradas por professores especializados em diferentes áreas das Ciências Humanas, a exemplo de geógrafos e historiadores, e que o turno no qual acontecerão as aulas, será composto de partes com duração limitada e que, cada parte será trabalhada pelos diferentes professores.

REFERÊNCIAS

AMOSC. **Currículo regional do ensino fundamental dos municípios da AMOSC**: BNCC e o movimento de reorganização curricular das redes municipais de educação da AMOSC. Chapecó: Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina, 2022.

ANDREIS, A. M. **Cotidiano**: uma categoria para ensinar e aprender na escola. Tese (doutorado), 318 fls. Programa de Pós-Educação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado Do Rio Grande do Sul, 2014.

ANDREIS, A. M. SIMÕES, W. O diálogo como pressuposto de uma proposta de uma proposta de formação de professores de geografia no oeste de SC. In: BRANDT, M.; NASCIMENTO E. (Org.). **Oeste de Santa Catarina**: território, ambiente e paisagem. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2015, v. 1, p. 217-238.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo/SP: Hucitec, 2004.

BERNARDO, S. B. R. **O ensino de história nos primeiros anos do ensino fundamental**: o uso de fontes. Dissertação (Mestrado em História e Ensino). Universidade Estadual de Londrina. Londrina: 2009.

BORGES, V. P. **O que é história**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECE-BN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular:** a educação é a base. Brasília/DF, 2018.

CAMPOS, H. G. A história e a formação para a cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Saraiva, 2012.

CASAGRANDE, R. M.; PELETTI, A. B.; BATISTA, E. do L. O Trabalho pedagógico na disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da pedagogia histórico-crítica. In PAGNOCEN-CELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de (Org.) **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares:** contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico- crítica. Campinas: Armazém do Ipê, 2016.

CECCHETTI, E.; POLI, O. L. Aprendizagem baseada em experiências (ABEx): o que é? In: SANTOS, H. J. dos; CECCHETTI, E. (Org.) **Aprendizagem baseada em experiências (ABEx):** fundamentos teóricos e práticos. Chapecó: Argos, 2021, p. 15-42

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.) **Psicologia social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CLAUDINO, S; COSCURÃO, R. Educação geográfica e cidadania. O Projeto Nós Propomos! em Portugal 2019/20. **Giramundo**, v. 6, n. 11, p. 7-16, jan.-jun., 2019.

DE CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: 2** morar e cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERREIRA, F. W. **Planejamento sim e não**: um modo de agir num mundo em permanente mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HENTZ, P. Dos diferentes significados do termo “atividade”. In: SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Tempo de aprender**: subsídios para as Classes de Aceleração de Aprendizagem Nível 3 e para toda a escola. Florianópolis: DIEF, 2000. p. 11-24.

JONER, J. **O menino que colecionava lugares**. Porto alegre/RS: Mediação, 2016.
19394.htm. Acesso em 13 mar. 2023.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

MACHADO, A. M. **Quem sou eu?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MACHADO, I.; GERHARDT, M.; FRANZEN, D. O. **Ensino de história**: experiência na educação básica. Passo Fundo: Ed. UPF, 2016.

MASSEY, D. **Pelo espaço**. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 2008.

MIRANDA, S. Do rigor da ciência. (Viagens de Varões Prudentes, livro quarto, cap. XIV, Lérída, 1658). In: BORGES, J. L. **El hacedor**. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

NEVES, I.; et al. (org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2011.

PEREZ, T. (Org). **Base nacional comum curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Moderna, 2018.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

RIBEIRA, N. **O Álbum de Irina**. Disponível em <http://espacodeleitura.labedu.org.br/livros/o-album-de-irina/?leitor=1>. Acesso em: 7 abr. 2023.

RODARI, Gianni. **Quem sou eu?**. São Paulo: Salamandra, 2005.

RÜSEN, J. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: UFPR Editora, 2015.

SANCHIS, S. O que é a identidade pessoal: características e como é construída. **Psicologia On-line**. 2023. Disponível em: <https://br.psicologia-online.com/o-que-e-a-identidade-pessoal-caracteristicas-e-como-e-construida-593.html>. Acesso em 31 mar. 2023.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo/SP: Hucitec, 2008.

SCHMIDT, M. A. (2017). Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. *Intelligere*, v. 3(2), p. 60-76, 2017. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.127291>.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo/SP: Expressão popular, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-623, set.-dez., 2011.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título: Caderno de orientações metodológicas da área de ciências humanas: Anos iniciais do ensino fundamental

Organizadores

Adriana Maria Andreis

Elcio Cecchetti

Josiane Suelen Kamin

Sabhrina L.P.P. Frigeri

Teresa Machado da Silva Dill

Assistente Editorial

Nicole Brutti

Bibliotecária

Karina Ramos

Arte da capa

Ivo Dickmann

Projeto Gráfico e Diagramação

Paula Editorações

Site: www.paulaeditoracoes.com

Instagram: @paulaeditoracoes

Tel: (21) 97565-1897

Formato

16 X 23 cm

Tipologia

Adobe Caslon Pro, entre 12 pontos

Papel

Capa: Suprema 280 g/m²

Miolo: Pólen Soft 80 g/m²

Número de Páginas: 91

Publicação: 2024

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você
e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:

livrologia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA
MAIS PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos

EDITORA LIVROLOGIA
Avenida Assis Brasil, nº 4550, sala 130, torre B,
Bairro São Sebastião, Porto Alegre-RS
livrologia@livrologia.com.br

