

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Pedro Santos dos Santos

**CIÊNCIAS HUMANAS: UMA REFLEXÃO SOBRE
ABORDAGEM CULTURAL NO PNAIC E SUAS
IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR**

**SANTA MARIA, RS, BRASIL.
2019**

PEDRO SANTOS DOS SANTOS

**CIÊNCIAS HUMANAS: UMA REFLEXÃO SOBRE
ABORDAGEM CULTURAL NO PNAIC E SUAS
IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andressa Aita Ivo

Santa Maria, RS, Brasil.
2019

Santos, Pedro Santos dos
CIÊNCIAS HUMANAS: UMA REFLEXÃO SOBRE ABORDAGEM
CULTURAL NO PNAIC E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR
/ Pedro Santos dos Santos.- 2019.
91 p.; 30 cm

Orientadora: Andressa Aita Ivo
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

1. PNAIC 2. Ciências Humanas 3. Ciclo de Alfabetização
4. Santa Maria/RS. 5. Educação I. Aita Ivo, Andressa II.
Título.


Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Pedro Santos dos Santos

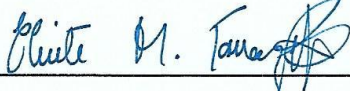
**CIÊNCIAS HUMANAS: UMA REFLEXÃO SOBRE ABORDAGEM CULTURAL NO
PNAIC E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

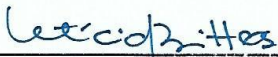
Aprovado em 31 de julho de 2019:



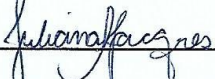
Andressa Aita Ivo, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)



Letícia Ramalho Brittes, Dra. (IFFAR)



Juliana Sales Jacques Dra (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

À Vanilda, minha mãe, que acreditando em um futuro melhor, não mediu esforços para possibilitar que eu pudesse me dedicar aos estudos;

À Universidade Federal de Santa Maria por proporcionar um ensino gratuito de qualidade, possibilitando não apenas conhecimento de disciplinas, mas também oportunizando o enriquecimento cultural;

À Leticia, melhor amiga e companheira que eu poderia ter em minha vida, que sempre incentivou a persistir na jornada por conhecimento;

À minha orientadora Prof^a Dr^a Andressa Aita Ivo pela disponibilidade de tempo, as cobranças e críticas que me proporcionaram um enriquecimento cultural, pelas palavras de incentivo e por sua boa vontade em contribuir para a conclusão deste trabalho;

Aos poucos, porém verdadeiros amigos que contribuíram de alguma forma nessa jornada;

E, à Maria Luiza, minha filha, que desde já me motiva na busca por um futuro melhor, e esse deve provir da Educação;

Muito obrigado a todos e todas!

"O poder da Geografia é dado pela sua capacidade de entender a realidade em que vivemos"

Milton Santos.

RESUMO

CIÊNCIAS HUMANAS: UMA REFLEXÃO SOBRE ABORDAGEM CULTURAL NO PNAIC E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR

Autor: Pedro Santos dos Santos
Orientadora: Prof^a Dr^a. Andressa Aita Ivo (UFSM)

Esta dissertação de mestrado insere-se na linha de pesquisa LP2, denominada Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Apresenta como objetivo geral: investigar como se dá a abordagem cultural do Caderno de Formação de Ciências Humanas do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Ao Considerar que as Ciências Humanas, no ciclo de alfabetização, são representadas pelas disciplinas de Geografia e História, pois, têm como objeto de estudo as relações dos seres humanos com a natureza ao longo do tempo, tem-se, como objetivos específicos: (A) Analisar no caderno de formação de Ciências Humanas do PNAIC como as singularidades culturais são apresentadas para o desenvolvimento de sua abordagem no Ciclo de Alfabetização; (B) Investigar se a pluralidade e a diversidade cultural são contempladas no Caderno de Ciências Humanas do PNAIC; (C) Compreender e problematizar a relevância da abordagem cultural do Caderno de Ciências Humanas do PNAIC na elaboração do currículo escolar no ciclo de alfabetização; (D) Analisar as relações entre o PNAIC e a BNCC sobre abordagem cultural e suas implicações no currículo escolar. Metodologicamente, a pesquisa é do tipo qualitativa, exploratória e descritiva, desenvolvendo-se procedimentalmente a partir da análise documental para a produção de dados. Como referencial, utilizou-se, para análise do programa, o Documento Orientador do PNAIC, Caderno de Diretrizes Curriculares do PNAIC e Caderno de Formação de Ciências Humanas do PNAIC. Referente ao trabalho docente utilizou-se como base a obra de Hypólito (1997). Para a compreensão da ênfase da temática cultural nos currículos escolares, foram examinadas as orientações dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E, a compreensão do termo Cultura a partir de autores como Claval (1999) e Cucho (2002). Como resultado, a pesquisa apresenta a relevância da abordagem cultural presente nos currículos escolares e, dessa forma, visa fomentar o debate da magnitude de explorar as Ciências Humanas com vistas a uma formação plural, crítica, com responsabilidade e respeito aos direitos humanos e suas singularidades.

Palavras-chave: Ciências Humanas; Ciclo de Alfabetização; PNAIC; Singularidades; Santa Maria/RS.

ABSTRACT

HUMAN SCIENCES: A REFLECTION ON CULTURAL APPROACH IN THE PNAIC AND ITS IMPLICATIONS IN THE SCHOOL CURRICULUM

Author: Pedro Santos dos Santos
Advisor: Andressa Aita Ivo

This dissertation is part of the research line LP2, called School Practices and Public Policies, of the Post-Graduation Program in Education, Federal University of Santa Maria (UFSM). It presents as general objective: To investigate how the cultural approach of the Human Sciences copyBook of the National Program of Literacy in the Right Age (PNAIC) is given. Considering that the Human Sciences, in the literacy cycle, are represented by the disciplines of Geography and History, as their object of study is the relationship between human beings and nature over time, The specific objectives are: (A) To analyze in the notebook of formation of Human Sciences of the PNAIC how the cultural singularities are presented for the development of its approach in the Literacy Cycle; (B) To investigate the extent to which plurality and cultural diversity are included in the notebook PNAIC Human Sciences; (C) Understand and problematize the relevance of the cultural approach of the PNAIC Human Sciences Notebook in the elaboration of the school curriculum in the literacy cycle; D) Analyze the relationship between PNAIC and BNCC on cultural approach and its implications on school curriculum. Methodologically, the research is of the qualitative, exploratory and descriptive type, it was developed having as procedure the documentary analysis for the production of data. As reference, the PNAIC Guidance Document was used to analyze the program; PNAIC Curricular Guidelines Notebook; PNAIC Human Sciences Training Notebook. Regarding the teaching work, the work of Hypólito (1997) was used; in order to understand the cultural theme emphasis in school curricula, the guidelines set out in the National Curricular Parameters (NCP), the Curricular Framework of the State of Rio Grande do Sul, and the National Curricular Common Base (BNCC) were examined. And, the understanding of the term Culture from authors such as Claval (1999) and Cuche (2002). As a result, the research presents the relevance of the cultural approach present in the school curricula and, in this way, aims to foment the debate of the magnitude for the exploration of the Human Sciences with a view to a pluralistic formation, with responsibility and respect for human rights and their singularities.

Keywords: Human Sciences; Literacy Cycle; PNAIC; Singularities; Santa Maria / RS.

LISTA DE FIGURAS

ILUSTRAÇÃO 1 -	Figura 1 -	Princípios centrais que orientam o trabalho pedagógico do PNAIC.	16
ILUSTRAÇÃO 2 -	Figura 2 -	Quadro com a relação dos cadernos de formação do PNAIC	28
ILUSTRAÇÃO 3 -	Figura 3 -	Repercussões a partir da intensificação do trabalho docente.	38 - 39
ILUSTRAÇÃO 4 -	Figura 4 -	Fluxograma de organização da pesquisa.	47
ILUSTRAÇÃO 5 -	Figura 5 -	Objetivos do Caderno de Ciências Humanas propostos para garantir a prática pedagógica significativa.	49
ILUSTRAÇÃO 6 -	Figura 6 -	Quadro com as Competências gerais da BNCC.	62 - 63
ILUSTRAÇÃO 7 -	Figura 7 -	Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil	65
ILUSTRAÇÃO 8 -	Figura 8 -	Competências específicas de geografia para o ensino fundamental	74
ILUSTRAÇÃO 9 -	Figura 9 -	Competências específicas de história para o ensino fundamental	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CRE – COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

IES – INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PNAIC – PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

PNBE – PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PNLD – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO

PROLICEN – PROGRAMA DE LICENCIATURAS

RENAFOR – REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

SISPACTO – SISTEMA DE MONITORAMENTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

UFPEL – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

UFSM – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Sumário

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: SITUANDO O LEITOR	12
1 REFERENCIAL TEÓRICO	20
1.1 Breve estudo sobre Políticas Públicas	20
1.2 O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	23
1.3 Perspectivas de elaboração do currículo escolar: mapeando caminhos	29
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	43
3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	48
3.1 Ponderações sobre a organização do caderno de formação de Ciências Humanas do PNAIC	48
3.2 Considerações sobre a abordagem Cultural e as percepções de sua representação no Caderno de formação de Ciências Humanas do PNAIC	54
3.3 Análises das relações entre o PNAIC e a BNCC: Ciências Humanas, abordagem cultural e suas implicações no currículo escolar.	66
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	85

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: SITUANDO O LEITOR

A busca por compreender os fenômenos que nos cercam sempre esteve intrínseca a mim. Porém, esta análise prévia não era reflexiva o suficiente antes da formação acadêmica. Meu percurso com olhar de pesquisador tem início no ano de 2007, ao ingressar no Curso de Geografia Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em que tive oportunidades de receber fundamentos, teorias e conhecimentos práticos que contribuíram profundamente para ampliar a visão acerca das diferenças socioculturais existentes e, também, minha transformação pessoal.

Durante o processo de formação, realizei aproximação com a temática cultural, o que permitiu, como resultado, a elaboração do trabalho de graduação final, sendo este um estudo sobre as origens do município de Santa Maria/RS, intitulado: “*Cemitério Ecumênico Municipal de Santa Maria: (re)conhecendo as origens da cidade através do turismo cemiterial*”, revisitando a organização da sociedade santa-mariense. No entanto, mesmo considerando essa formação rica em informações e conhecimento, ainda não havia sido suficiente para sanar as inquietações sobre a diversidade cultural e como ela repercute no nosso cotidiano. Nesse sentido, ao concluir o Bacharelado, reingressei na mesma instituição para cursar a Licenciatura em Geografia permitindo, assim, ampliar os conhecimentos na ciência geográfica e uma proximidade com a área do ensino.

Nesta nova etapa de meu percurso acadêmico, complementando a visão do pesquisador, aditou-se satisfatoriamente a perspicácia do docente, capacitando, desse modo, um olhar crítico e reflexivo sobre as relações sócio-espaciais existentes. Juntamente a esse novo ciclo, houve as práticas escolares e suas interações cotidianas, em que destaco a organização curricular, que por vezes facilita, por vezes dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Esse aspecto provocou-me questionamentos referentes à temática cultural, mas que somente foram investigados futuramente.

Como graduando da licenciatura, no ano de 2013 ingressei na iniciação científica por meio do Programa de Licenciaturas (PROLICEN), permanecendo nele até o final do segundo semestre do ano de 2014. Neste, tive a oportunidade de conhecer a rotina diária de uma escola em particular, além de abranger os estudos

culturais, possibilitando assim uma apropriação dessa temática e contribuir de forma prática com atividades que compusessem o currículo escolar. Como resultado físico desta fase de formação, foi desenvolvido o trabalho de conclusão de curso intitulado: “*A cultura italiana em Silveira Martins/RS: uma contribuição para a práxis educacional interativa em sala de aula*”, concluindo a Licenciatura em Geografia no ano de 2014.

Durante esse período da iniciação científica, em que caminhos foram trilhados buscando solucionar as inquietações que momentaneamente quedaram-se como objetivos, novos questionamentos surgiram em meio à pesquisa. Entre eles, a questão curricular e a relação da abordagem cultural ficaram em aberto, como mencionado anteriormente, propiciando, desse modo, a necessidade de uma especialização visando um olhar diferenciado, por meio da pós-graduação em Gestão Educacional/UFSM, realizada no período de 2015 a 2016.

Os debates e as reflexões desse ciclo contribuíram no processo do desenvolvimento pessoal, permitindo ampliar a visão acerca do ensino-aprendizagem e as formas de avaliação e compreensão da organização curricular. Foi durante a Especialização que as inquietações sobre o currículo escolar e suas implicações sobre as diferenças culturais foram expressadas. Como resultante dessa fase, foi apresentada a monografia intitulada: “*A contribuição da Gestão Escolar na Construção da identidade cultural dos Educandos*”. Cabe ressaltar que nesse contexto foram examinados fatores históricos e geográficos locais.

Entendendo que nenhum estudo tem fim em si e que há distintos caminhos para pesquisa e aprimoramento pessoal, no ano de 2017, principiei o percurso no Mestrado no programa de pós-graduação em Educação da UFSM, na linha de pesquisa de Práticas escolares e políticas públicas. Nessa etapa, os desafios da pesquisa me encaminharam a olhar como se dá a abordagem cultural no ciclo de alfabetização inicial, considerando, neste caso, especificamente, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Este questionamento emerge a partir de observações de possíveis contradições no documento do PNAIC, as quais minha graduação me permite realizar inferências como, por exemplo, como são consideradas as diferenças culturais existentes no território nacional, já que o documento do programa se destina a todo o país? Para buscar a compreensão da abordagem cultural no documento do PNAIC, inicialmente, fez-se necessário identificar a área do

conhecimento dirigente pelo desenvolvimento dos aspectos culturais, sendo esta a Área das Ciências Humanas. Esta área está representada, no PNAIC, pelas disciplinas de Geografia e História, responsáveis por identificar os fenômenos relativos às relações entre os seres humanos e a natureza e as interações dialéticas que ocorrem no tempo e no espaço.

Sendo a Geografia responsável pela percepção das relações entre a sociedade e a natureza e a manifestação de poder existentes a partir dela, em acordo com Lacoste (1988, p. 09)

[...] A despeito das aparências cuidadosamente mantidas, de que os problemas da geografia só dizem respeito aos geógrafos, eles interessam, em última análise, a todos os cidadãos. Pois, esse discurso pedagógico que é a geografia dos professores, que parece tanto mais maçante quanto mais as *mass media* desvendam seu espetáculo do mundo, dissimula, aos olhos de todos, o temível instrumento de poderio que é a geografia para aqueles que detêm o poder.

Lacoste (1988, p.9-10) ainda expõe sobre a relevância da Geografia que:

[...] a geografia serve, em princípio, para fazer a guerra. Para toda ciência, para todo saber deve ser colocada a questão das premissas epistemológicas; o processo científico está ligado à uma história e deve ser encarado, de um lado, nas suas relações com as ideologias, de outro, como prática ou como poder. Colocar como ponto de partida que a geografia serve, primeiro, para fazer a guerra não implica afirmar que ela só serve para conduzir operações militares; ela serve também para organizar territórios, são somente como previsão das batalhas que é preciso mover contra este ou aquele adversário, mas também para melhor controlar os homens sobre os quais o aparelho de Estado exerce sua autoridade. A geografia é, de início, um saber estratégico estreitamente ligado a um conjunto de práticas políticas e militares e são tais práticas que exigem o conjunto articulado de informações extremamente variadas, heteróclitas à primeira vista, das quais não se pode compreender a razão de ser e a importância, se não se enquadra no bem fundamentado das abordagens do Saber pelo Saber. São tais práticas estratégicas que fazem com que a geografia se torne necessária, ao Chefe Supremo, àqueles que são os donos dos aparelhos do Estado. Trata-se de fato de uma ciência? Pouco importa, em última análise: a questão não é essencial, desde que se tome consciência de que a articulação dos conhecimentos relativos ao espaço, que é a geografia, é um saber estratégico, um poder.

Referente à História, esta se liga ao estudo das dinâmicas sociais e seus desenvolvimentos. Segundo Silva (2009, p.182)

Essa questão passa muitas vezes pela definição ou não da História como ciência, o que oferece dificuldades, pois desde o século XIX, até hoje, a própria definição de ciência está em constante mutação. Nesse debate, existem aqueles, como o historiador brasileiro Ciro Flamarion Cardoso, que defendem a cientificidade da História. Segundo ele, os principais argumentos contra essa cientificidade vêm da crença de que a História se ocupa de acontecimentos únicos, que não são passíveis de lei, ao contrário da ciência. Mas para Flamarion, desde o materialismo histórico e Annales, a História deixou de estar voltada para fatos singulares e passou a abranger estruturas globais sujeitas a regularidades, como a vida econômica e as estruturas sociais e culturais.

Ainda relativo ao ensino de História, este deve ter sentido quando for utilizado visando oportunizar/provocar aos indivíduos consciência de si para uma transformação social (COHEN, 2013, p.398). Infere-se que, a partir do desenvolvimento dessas duas disciplinas na educação básica, a abordagem cultural principia a fazer sentido, conforme Silva (2009, p.85)

O resultado é que os conceitos de cultura são múltiplos e, às vezes, contraditórios. O significado mais simples desse termo afirma que cultura abrange todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo. Ou seja, em outras palavras, cultura é tudo aquilo produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial, desde artefatos e objetos até ideias e crenças. Cultura é todo complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente. Além disso, é também todo comportamento aprendido, de modo independente da questão biológica.

Considerando o exposto em relação à área das Ciências Humanas e suas repercussões intrínsecas na dinâmica social, por meio de suas respectivas disciplinas e suas abrangências, no meio educacional, faz-se relevante identificar a abordagem cultural no caderno de Ciências Humanas do PNAIC, possibilitando, desse modo, uma análise sobre a ênfase que essa temática exige na organização do currículo escolar. A partir dessa compreensão, iremos revisitar o processo de elaboração e desenvolvimento do PNAIC.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC foi definido como um programa orientador que parte do Ministério da Educação, que se compromete a alfabetizar todas as crianças entre quatro a oito anos de idade, no período que finaliza ao 3º ano do ensino fundamental. O PNAIC foi lançado no ano de 2012, conforme a Portaria nº 867, apresentada no dia 04 de julho e suas ações são acompanhadas constantemente via Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC¹ (SisPacto) para assegurar que seu objetivo seja alcançado.

Em contribuição ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), está o auxílio das Instituições de Ensino Superior (IES) que contribuem na elaboração de projetos pedagógicos, com vistas a solucionar um problema histórico existente na educação brasileira, integrando a teoria e a prática, a fim de alfabetizar todos os estudantes dentro do ciclo de oito anos. Em sua organização, o PNAIC é composto por uma equipe de professores alfabetizadores, coordenadores locais,

¹ O acesso ao SisPacto se dá por meio do link: <<http://simec.mec.gov.br/>>. Ao acessar o link, é solicitado *login* e senha de acesso às informações, cujo público alvo são: Alta-Gestão, Secretários, Gerentes de Programa, Coordenadores de Ação e Equipes de Apoio.

formadores e orientadores, sendo desde sua origem um projeto de grande escala, “o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC” (BRASIL, 2015, pág.8). Para cada ano de desenvolvimento do PNAIC foi observado um objetivo a ser atingido. Em 2013, a abordagem de formação se deu para o componente curricular de Língua Portuguesa.

No ano de 2014, a ênfase foi para o componente curricular de Matemática, sem abandonar a abordagem do ano anterior. Neste sentido, pode-se inferir um intuito interdisciplinar durante as formações decorrentes. Assim, no ano de 2015, passou a serem atribuídas para a formação as especificidades dos demais componentes de distintas áreas do conhecimento, pois, deste modo, contribui para a formação ampla dos estudantes.

Na atuação do PNAIC, existem quatro princípios centrais que orientam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Estes se apresentam expostos no quadro abaixo (Figura 1).

1º- O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2º- O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3º- Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4º- A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Figura 1 - Princípios centrais que orientam o trabalho pedagógico do PNAIC.

Fonte: Caderno de Apresentação (2017a, p.10).

Org: SANTOS, P. S. (2019).

Especificamente no estado do Rio Grande do Sul, as formações do PNAIC foram viabilizadas por meio de duas Instituições de Ensino Superior (IES), sendo elas: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Entre os anos de 2014 a 2016, cada uma tornou-se responsável pela criação das equipes de trabalho, dividindo áreas de abrangência para atuação no estado. Somente no final do ano de 2016, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ingressa ao Programa PNAIC, constituindo assim três IES no Rio

Grande do Sul e redistribuindo-se² as Coordenadorias Regionais de Educação e seus respectivos Municípios (Rede Estadual e Municipal) para oferecer a capacitação e desenvolver essa política educacional com maior qualidade.

Entre as estratégias utilizadas pelo PNAIC para obter sucesso em sua proposta, foi a preocupação em oportunizar a formação continuada de professores atuantes no ciclo responsável pela alfabetização, contribuindo com o desenvolvimento de ações de formação, auxiliando na ampliação do conhecimento dos profissionais que estão diretamente ligados neste processo. Uma das ferramentas utilizadas para que se alcance o objetivo é o uso de cadernos formadores de cada área do conhecimento, o que entra em acordo com o terceiro princípio orientador, já mencionado.

Diante do exposto, tem-se a seguinte questão-problema: qual a relevância da abordagem cultural que o caderno de Ciências Humanas do PNAIC enfatiza para os conteúdos? A partir dessa questão, surgem desdobramentos que integram a pesquisa em conjunto à uma construção reflexiva e à produção de dados que contribuem para uma análise do estudo. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa é investigar como se dá a abordagem cultural do caderno de formação de Ciências Humanas do PNAIC. Estabelecem-se ainda, a partir do objetivo geral, os seguintes objetivos específicos:

- A) Analisar no caderno de formação de Ciências Humanas do PNAIC como as singularidades culturais são apresentadas para o desenvolvimento de sua abordagem no Ciclo de Alfabetização;
- B) Investigar se a pluralidade e a diversidade cultural são contempladas no Caderno de Ciências Humanas do PNAIC;
- C) Compreender e problematizar a relevância da abordagem cultural do caderno de Ciências Humanas do PNAIC na elaboração do currículo das escolas no ciclo de alfabetização;
- D) Analisar as relações entre o PNAIC e a BNCC sobre abordagem cultural e suas implicações no currículo escolar.

² A distribuição das CREs entre as três IES participantes do Estado do Rio Grande do Sul pode ser conferida no link:

<<http://coral.ufsm.br/pactonacional/index.php/home/noticias/26-distribuicao-de-municipios-por-ies>>
Acesso em: 14 jul. 18.

Considerando as questões levantadas, a pesquisa pretende responder de forma reflexiva sobre como políticas públicas educacionais interagem com o trabalho docente, por meio do manifestado no currículo escolar. Neste sentido, é relevante a existência de espaços de formação para os professores que oportunizem a reflexão sobre os tipos de abordagens possíveis, considerando o educando como um indivíduo que carrega em si conhecimento prévio, porém ainda não esclarecido. Neste caso, as Ciências Humanas são um caminho que oportuniza a compreensão do mundo ao seu redor, pois traz consigo fatos cotidianos e contemporâneos, além da historicidade, servindo como base para um desenvolvimento integral do indivíduo.

Conforme o descrito no Caderno de Ciências Humanas do PNAIC, essa área tem como objeto de estudo as relações dos seres humanos com a natureza, em determinado tempo e espaço, sendo representada no Ciclo de Alfabetização pelas disciplinas de Geografia e História, em que cada uma deve permitir a construção reflexiva do ser humano como ser social. Neste sentido, podemos inferir que a cultura é um relevante veículo de compreensão dessa área e também de formação dos sujeitos.

Assim, a abordagem cultural surge como um meio que visa auxiliar o educando na busca da compreensão da organização sócio-espacial. Permite também que os professores do ciclo de alfabetização inicial possam relacionar a realidade vivida com os conteúdos ministrados nos componentes que se referem às Ciências Humanas. Neste caso, infere-se a necessidade de atividades, descritas no currículo escolar, que insiram o estudante no seu contexto social, fazendo-o refletir sobre o meio no qual ele está inserido, valorizando a cultura local e, desta forma, contribuindo para a formação de sua identidade cultural.

Partindo destas considerações iniciais, é relevante situar como está organizado esse estudo. Inicialmente se apresenta com um caráter introdutório, situando o leitor sobre o percurso realizado até a presente pesquisa, a questão problema, os objetivos e as visões que serão abordadas, assim como sua estrutura. No primeiro capítulo, constam as referências teóricas que auxiliam e contribuem na fundamentação da pesquisa, bem como informações referentes ao PNAIC, sua organização e estruturação. Ainda neste capítulo, é apresentada uma breve explanação sobre políticas públicas, seus objetivos e suas implicações no cotidiano da sociedade; também é explorado o PNAIC no sentido de compreender sua

organização, seus objetivos e suas intenções como um Programa de governo. E, ainda, uma visão sobre as perspectivas de elaboração do currículo escolar.

O segundo capítulo dispõe dos procedimentos metodológicos, as fontes utilizadas e como se organizou o método de produção de dados para posterior reflexão dos mesmos. No terceiro capítulo, estão apresentadas análises e interpretações sobre as ponderações construídas no processo do estudo. Esses buscam responder aos questionamentos propostos na investigação da pesquisa e identificar de forma crítica e reflexiva a análise da relevância da abordagem cultural que o Caderno de Ciências Humanas do PNAIC salienta para as atividades no processo de alfabetização. Assim como a análise do Caderno de Ciências Humanas, a investigação da relevância da pluralidade e singularidade cultural e a contribuição no processo de compreensão e problematização da abordagem cultural na elaboração do currículo escolar.

Como encerramento da pesquisa se apresenta, com base nas análises realizadas, as considerações finais desta pesquisa, pois se entende que toda e qualquer investigação não está finalizada totalmente, visto que há inúmeras possibilidades de ponderações a serem realizadas, a partir de distintas visões, considerando um tema como o disposto.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo refere-se aos marcos conceituais que norteiam e embasam a pesquisa, destacando-se uma contextualização histórica do PNAIC e a relevância de sua instituição como um programa educacional do governo federal, a elaboração e organização do currículo escolar e suas relações com a composição do caderno de Ciências Humanas do PNAIC.

1.1 Breve estudo sobre Políticas Públicas

Políticas Públicas são desenvolvidas para buscar sanar dificuldades existentes em determinados setores de um país. Ao analisar a etimologia das palavras separadamente, podemos identificar que Política (*politikó*), de origem grega, carrega consigo o sentido de participação do indivíduo, considerado livre, para as questões referentes à cidade (*pólis*). Já o termo Público (*publica*), de origem latina, tem sua compreensão referente ao povo. Neste caso, política pública infere a participação do povo nas decisões referentes ao espaço de vivência, no âmbito nacional, regional, estadual e/ou municipal, ou seja, no território físico.

Ao realizar uma pesquisa que se relaciona diretamente ao tema política pública, buscar uma definição torna-se um ponto de partida para a construção da reflexão pretendida. Neste sentido, ao realizar pesquisas de referencial teórico, é perceptível uma linha de pensamento que evidencia a existência de entendimentos diversos sobre essa proposição. Essa gama de definições pode ser identificada por meio de alguns autores, constantemente citados em artigos científicos, os quais corroboram para a compreensão das políticas públicas.

Mead (1995) percebe ser um campo dentro do estudo da política que analisa o governo acerca de grandes questões públicas. Lynn (1980), por sua vez, define como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Já para Dye (1984), a definição de política pública é “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. E, por fim, Peters (1986) percebe que política pública é a soma de atividades dos governos, que agem diretamente e/ou através de delegação, na vida

dos indivíduos. Podemos perceber outra definição que auxiliou na concepção da área das políticas públicas, desenvolvida por Laswell (1936), responsável por introduzir a expressão *policy analysis* (análise de política pública), nos anos 30, sendo esta um meio de conciliar conhecimento científico e produção empírica de governos. Também desponta como uma forma de estabelecer diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo (SOUZA, 2006, p.24).

De modo geral, há um crescimento na produção acadêmica sobre o tema política pública, embora ainda balizado por fundamentos iniciais, na busca de suas origens teóricas e por modelos que expliquem seu funcionamento prático e repercussões na vida da sociedade. Conforme Souza (2003, p.15)

Apesar de a produção acadêmica sobre políticas públicas ter evoluído consideravelmente desde os pioneiros esforços de teorização e “modelização” dos seus “pais fundadores”, suas formulações iniciais continuam a influenciar a literatura teórica, as pesquisas empíricas e os métodos de análise que caracterizam a produção acadêmica contemporânea sobre políticas públicas. [...], vários modelos explicativos foram desenvolvidos para se entender melhor como e por que o governo faz ou deixa de fazer alguma ação que repercutirá na vida dos cidadãos.

Podemos inferir que as políticas públicas existem no sentido de sanar fragilidades públicas e, para isso, constam de intencionalidade pública, ao visar solucionar e identificar um determinado problema, público existente, que distancia a realidade vivida da ideal. Além disso, aplica-se em diferentes âmbitos como na Saúde, Justiça, Economia e na Educação, por meio de programas públicos, projetos, leis, esclarecimentos, campanhas públicas, entre outras decisões possíveis (MIURA, 2015, p.02).

Nesse sentido, as políticas públicas se apresentam como ações, medidas e programas que devem ser executadas pelo Estado, no intuito de garantir que os direitos que integram a Constituição Federal de 1988 sejam cumpridos, de modo a favorecer a população. O governo, em todas suas esferas (federal, estadual e municipal), é responsável pelo desenvolvimento dessas políticas. Nesse caso, é representado pelos três poderes, cabendo a cada poder uma função direta na criação, execução e controle das políticas públicas. Em acordo com Souza (2003, p.13), políticas públicas são

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus

propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Observa-se que o desenvolvimento de determinada política pública relaciona-se de forma dialética com o contexto social. Conforme Ball (2016, p.14)

[...] precisamos observar a política (*politics*) em ação, traçando como as forças econômicas e sociais, as instituições, as pessoas, os interesses, os eventos e as oportunidades interagem. Questões de poder e interesses precisam ser investigadas. Assim, a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização – ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas [...]

Infere-se que no campo educacional as políticas públicas devem ser observadas com olhar crítico e atento, pois historicamente o Estado demonstra-se omissos em relação a ações diretas, tornando-as emergenciais. Depreende-se, inúmeras vezes, que o Estado transfere sua responsabilidade para outras instituições, frequentemente privadas, o que culmina para um descrédito da qualidade do ensino público, fortalecido pelo fracasso escolar de estudantes e a desvalorização dos professores (LIBÂNEO, 2012, p.148).

Nesse sentido, a elaboração de políticas educacionais se dá descolada dos contextos educacionais e, geralmente, busca responder a determinadas agendas políticas, desconsideram os atores envolvidos, o seu processo de desenvolvimento e de materialização, o que, muitas vezes, resulta em conflitos com o contexto da prática. Congruente ao expresso em Ball (2016, p.16)

[...] não há reconhecimento adequado das diferentes culturas, histórias, tradições e comunidades de práticas que coexistem nas escolas. A educação e a preparação dos professores, agora de uma variedade de tipos, [...], a constituição dos discursos profissionais e a experiência profissional também são deixados de fora do relato. Pouca atenção é dada ao contexto material do processo da política [...], nem os alunos com os quais a política é colocada em ação são, muitas vezes, levados em consideração.

Essa reflexão se reforça por meio de Ball (2016, p.17) ao aludir que

[...] a ideia toda de haver um debate de qualquer tipo ou qualquer sentido de opinião do professor, mesmo que eles sejam as pessoas que realmente lidam com elas todos os dias, é completamente ignorado [...]. As pressões externas sobre a escola para atender determinadas metas irão sempre substituir qualquer coisa que uma escola queira fazer que seja individual sobre a aprendizagem [...]

Portanto, o processo de elaboração de políticas públicas educacionais se coloca com certo distanciamento de sua aplicação prática ao não ser desenvolvida em colaboração direta com os atores sociais locais. Uma política pública para ter aplicabilidade, que gere uma ação concreta positiva para a sociedade, deve,

necessariamente, considerar o contexto ao qual será implementada. Nesse sentido, visando um processo eficaz de aplicabilidade da política pública educacional, ou seja, que esta atinja os objetivos esperados de sua elaboração, o Governo utiliza como ferramenta programas de governo. Os Programas de governo surgem como instrumentos de organização para articular uma série de ações, que devem ser suficientes para combater problemas sociais pré-identificados, devendo seu desempenho ser passível de aferição por indicadores coerentes com o objetivo estabelecido na sua elaboração.

Assim, desenvolveu-se o PNAIC, um programa de governo classificado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC como um conjunto integrado de programas, materiais didáticos, tecnologias educacionais, formação de professores, referências curriculares e pedagógicas ofertadas pelo MEC com vistas a contribuir para a alfabetização e o Letramento no ciclo de alfabetização inicial (BRASIL, 2014).

1.2 O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Tendo em vista que a elaboração e a materialização de uma política pública parte do governo, como um mecanismo para solucionar questões deficitárias da sociedade, como é o caso do acesso à educação pública de qualidade, cabe refletir sobre como são direcionadas essas políticas, no sentido de serem pensadas a partir de uma visão que coopere em amenizar/solucionar problemas sociais, ou são implementadas com o intuito de atender a determinados grupos de interesses, buscando simplesmente apontar indicadores favoráveis.

Nesse sentido, ao excogitar sobre as dificuldades para o desenvolvimento nacional, ressalta-se o índice de analfabetismo, ainda presente contemporaneamente, ou seja, um problema público. Conforme exposto no Caderno de apresentação do PNAIC:

O baixo desempenho escolar, reflexões sobre a identidade profissional dos professores alfabetizadores, dentre outros aspectos, desencadearam, nas atuais políticas públicas de educação, a necessidade de atender às exigências de melhoria do aprendizado dos alunos. Para isso, eram necessárias transformações sobre as práticas pedagógicas e a mobilização de conhecimentos presentes na teoria na Educação. Significava definir o que é essencial à alfabetização das crianças das escolas públicas. Para tal, era fundamental criar uma proposta para o professor alfabetizador a partir de um processo de formação continuada, marcado com a articulação de

todas as políticas do MEC, o que deflagrou uma política de Estado ainda em construção. (BRASIL 2015a, p.13).

Desse modo, ao buscar solucionar problemas históricos da educação brasileira, como o analfabetismo, desenvolve-se a partir do ano de 2004 a constituição da Rede Nacional de Formação de Professores (RENAFOR), permitindo que no ano de 2005 houvesse a experiência do Programa Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem³, reunindo centros de referência em formação de professores para seu funcionamento. No ano de 2012, foi instituído oficialmente o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por meio da Portaria nº 867, no dia 04 do mês de julho.

Segundo o Documento Orientador apresentado no ano de 2017, o PNAIC é um programa de governo cujo compromisso faz-se articulado entre o Governo Federal, Governos Estaduais e Municipais, com vistas a contribuir para que se cumpra com a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças brasileiras até no máximo o final do 3º ano do ensino fundamental, observando, desse modo, a Meta 5 do Plano Nacional da Educação⁴ (PNE), , assim como o exposto no Caderno de Apresentação do PNAIC (2015a, p.19):

reforça este aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”. Com sete estratégias que apontam para a estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização, a qualificação e valorização dos professores, a definição de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos, o fomento de novas tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras, apoiando a alfabetização das pessoas com deficiência e considerando a diversidade (campo, indígenas, quilombolas, populações itinerantes) para a qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças. (Brasil, 2015a, p.19)

Tendo em vista a formação continuada de professores, o Ministério da Educação disponibilizou materiais e referências curriculares e pedagógicas, além de um conjunto integrado de programas auxiliares para buscar o alcance dos objetivos do PNAIC. Entre os materiais, constaram livros didáticos, manuais do professor,

³ O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa foi realizado pelo Ministério da Educação, em parceria com universidades que integraram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios, até o ano de 2012 (Caderno de Apresentação do PNAIC, 2015a, p. 20).

⁴ Por meio do Portal do PNE, que pode ser acessado em <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>, se podem obter maiores informações sobre todas as metas pretendidas.

dicionários, jogos pedagógicos, obras de literatura e pesquisa, assim como de apoio pedagógico e tecnologias educacionais para contribuírem na alfabetização de estudantes dentro do ciclo até o 3º ano do ensino fundamental.

Relativo ao processo de formação continuada dos professores alfabetizadores, o programa, conforme descrito em seu documento, estabelece a realização de um curso de dois anos com carga horária de 120 horas/ano, compostas por atividades práticas e estudos teóricos. Essa formação é direcionada por outro grupo de professores denominados de orientadores de estudo, capacitados a partir de curso com carga horária de 200 horas/ano, em universidades participantes.

Cabe refletir sobre esse processo de formação continuada, quando ele assume um papel meramente informativo, em que os educadores tornam-se expectadores. Infere-se que, desse modo, não há uma apropriação da informação transformando-a em conhecimento, indo ao oposto do que sugere Freire (1997, p.25)

[...] quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

O processo formativo do programa ocorre por meio de curso, em que Instituições de Ensino Superior (IES), Secretaria de Educação e Escolas se articulam para a realização da formação. Este se dá, inicialmente, com dois grupos de professores: Formadores e Orientadores de estudo, representantes das IES e MEC respectivamente. Este último grupo interage com o terceiro grupo, dos Professores Alfabetizadores, que são os que desenvolvem atividades diretamente com os estudantes. Essa série de interações, no entanto, só irá proporcionar repercussão significativa caso o professor realize suas atividades práticas a partir de um conhecimento proveniente de seu saber-fazer, o qual permita a ele estruturar e orientar (TARDIF, 2000, p.115).

Desde a sua instituição, o PNAIC previu um sistema para avaliação de suas ações. Uma das formas partiria do processo de desenvolvimento dos estudantes pela avaliação do professor, de maneira contínua. Outra forma de avaliação seria externa, através do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais – INEP, qualificando os estudantes concluintes do ciclo de alfabetização, ou seja, os

estudantes do 3º ano. Desta forma, foram realizadas avaliações pelo INEP nos anos de 2013, 2014 e 2016 denominadas, de Avaliação Nacional da Alfabetização⁵ – ANA, em que foram aferidas questões de matemática, leitura e escrita.

O PNAIC tem enfatizado abordagens distintas: no ano de 2013, a formação em Língua Portuguesa e, em 2014, a formação em Matemática foram os principais objetivos. No ano de 2015, o programa ampliou a formação para as demais competências, abrangendo os conhecimentos na etapa de alfabetização. Para isto, entre as diretrizes propostas pelo PNAIC está a interdisciplinaridade, garantindo aos estudantes seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme podemos verificar no Caderno de apresentação do PNAIC:

Em um constante processo de autoavaliação, realizado por todos os atores nas universidades participantes do programa, observou-se a qualidade dos materiais entregues e também lacunas, que procuramos preencher no material de 2015. Em particular, citamos a inserção de um Caderno exclusivo para a discussão de princípios de gestão e do ciclo de alfabetização. O resultado [...] é um conjunto de 12 cadernos, sendo um Caderno de Apresentação, um Caderno de Princípios de Gestão e a Organização do Ciclo de Alfabetização e 10 cadernos de formação. (BRASIL, 2015a, p.9)

Neste caso, foi oferecido um conjunto de materiais específicos para desenvolver o processo de alfabetização. Livros didáticos, entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático⁶ (PNLD) e respectivos manuais do professor, obras

⁵ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta em sua primeira edição as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola. A ANA é censitária, portanto, será aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. No caso de escolas multisseriadas, será aplicada a uma amostra. A aplicação e a correção serão feitas pelo INEP. Considera-se apropriado que o professor regente de classe esteja presente à aplicação (disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>> Acesso em: 14 jul 18).

⁶ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias:

pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa, jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa, entregues pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), obras de apoio pedagógico aos professores e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, 2013, p. 12).

A ênfase nas áreas de português e matemática, bem como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), demonstra a condução das ações educacionais visando atingir indicadores educacionais. Infere-se que a utilização de determinados sistemas avaliativos colaboram para ocultar necessidades que prejudicam a qualidade da educação nacional. Nesse sentido, Ball (2016, p.117) manifesta que

[...] a análise também reitera o ponto de Gillborn e Youdell que o enfoque em alguns alunos como estrategicamente produtivos, significa a relativa negligência, mas sistemática, dos outros e padrões de acesso desiguais aos gastos e aos esforços na escola, com o efeito de produzir uma distribuição estruturada de identidades e oportunidades e exclusões com base na etnia, na classe social e no gênero. Contudo atualmente a “cultura” chama a atenção para a “melhoria” de quase todos os alunos, nenhum pode ser totalmente negligenciado, mas algumas “melhoras” são estrategicamente mais importantes do que outras. [...] o ponto chave do enfoque é produzido pelo sistema de indicadores por meio do qual o desempenho é medido [...]

Com vistas a atingir as metas, em 2015 foi disponibilizado um kit composto por Caderno de Apresentação, Caderno para Gestores e Equipe Pedagógica e dez cadernos de formação contendo textos teóricos, relatos e sugestões de atividades para os professores utilizarem em seus planos de aula. No Caderno de Apresentação do PNAIC do mesmo ano, está exposto que este deve ser compreendido como meio de fomento de discussão e não retira a autonomia do professor, conforme se pode evidenciar

A este conjunto de cadernos cabe a tarefa de subsidiar as discussões relativas à formação continuada para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, ampliando as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas, de forma geral e específica, das diversas áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Trata-se, portanto de, em sentido amplo, apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos Direitos de Aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2015a, pág.10)

Para a utilização dos cadernos de formação, os professores realizaram o curso formativo de Organização do Trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão da Interdisciplinaridade, que totalizava 80 horas, mais um seminário de encerramento de 8 horas. Cada caderno de formação foi enumerado e compunha temas distintos, entre eles diretrizes, alfabetização, artes, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Para melhor compreensão, podemos visualizar no quadro (figura 2) o título do caderno e sua unidade, assim como o número de horas necessárias para cada formação.

Unidade	Horas	Título do Caderno
01	08	Currículo na Perspectiva da Inclusão e da Diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
02	08	A criança no ciclo de alfabetização
03	08	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização
04	08	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização
05	08	Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização
06	08	Organização da ação docente: a arte no ciclo de alfabetização
07	08	Organização da ação docente: alfabetização matemática na perspectiva do Letramento
08	08	Organização da ação docente: ciências da natureza no ciclo de alfabetização
09	08	Organização da ação docente: ciências humanas no ciclo de alfabetização
10	08	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando saberes

Figura 2: Quadro com a relação dos cadernos de formação do PNAIC (2015).

Fonte: BRASIL (2015, pág. 30).

Organização: SANTOS, P. S., 2019.

Os cadernos de formação devem ser utilizados como auxiliares para os professores no ciclo de alfabetização e não como caminho único, em acordo ao próprio PNAIC. Nesse aspecto, pode-se compreender que o PNAIC se apresenta como um documento flexível, mesmo se constituindo como um documento oficial, é composto por diversos caminhos pedagógicos destinados para a formação de professores. Deduz-se que temas como os constantes no caderno de matemática sejam mais fechados, com conteúdos específicos, pois oferecem resultados exatos. No entanto, o Caderno de Formação de Ciências Humanas deixa em aberto determinados aspectos, como as diferenças culturais existentes na sociedade,

principalmente se levarmos em consideração que este é um programa destinado para todo o território nacional.

Sobre a pertinência da utilização direta dos cadernos de formação e suas atividades sugeridas, reflexões podem ser realizadas conforme sugerem as ideias de Ball (2016, p.122)

[...] a ênfase das intervenções está em uma criatividade muito limitada. Elas envolvem uma inventividade previsível e quase sempre se concentram em “ensino estratégico” e “aprendizagem estratégica” com pouco esforço para uma “aprendizagem profunda”. Ou seja, uma ênfase nas formas de ensino e aprendizagem que são firmemente orientadas às exigências para aprovação de exames, isto é, conhecimento de curto prazo e “aprendizagem de superfície”[...]

Assim, faz-se relevante identificar como a utilização desses cadernos de formação, especificamente, o de Ciências Humanas, aborda as singularidades culturais de cada região do país e se há orientações de sua utilização de maneira reflexiva. Infere-se que seja necessário que o desenvolvimento de políticas públicas educacionais possibilite um movimento dos indivíduos, criticamente, buscando a transformação social como um projeto a ser concretizado com metas a curto, médio e longo prazo.

1.3 Perspectivas de elaboração do currículo escolar: mapeando caminhos

Ao considerar a existência de distintas identidades, crenças e valores, presenciemos que há espaços característicos e expressivos dotados de singularidades historicamente construídas e que revelam na paisagem geográfica as simbologias que até hoje possuem relevância para os grupos culturais locais. A elaboração do currículo escolar necessita ser reflexiva, pois em seu conteúdo contextos amplos deverão ser respeitados de modo a compreender a comunidade local e suas características únicas. Em acordo com o exposto no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), é finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nesse sentido, o Caderno de Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade do PNAIC traz a percepção de que o currículo possui uma dimensão de complexidade em sua elaboração:

[...] não existindo uma “verdadeira” e “única” definição de currículo, que englobe todas as ideias relacionadas à estruturação, à organização, à realização e à avaliação das atividades educativas, admitir-se-á que o currículo se define, essencialmente, pela sua complexidade, em que tudo é tecido junto o tempo todo. Ou seja, trata-se de um conceito que não tem um sentido unívoco, pois se situa na diversidade de relações de forças e de conceitos [...] (BRASIL, 2015c, pág.9).

Infere-se que, a priori o PNAIC alinha-se com a ideia de que a construção/organização curricular deve permitir ampliação das escalas do ensino-aprendizagem, ao visar à transformação dos seus educandos em cidadãos críticos (LÜCK, 2006, p.34). Assim, se identifica a importância de o currículo escolar viabilizar a aprendizagem reflexiva de seus educandos, ao considerar as singularidades culturais presentes no ambiente escolar e a importância de a prática docente estar “voltada para a diversidade étnica e cultural de nossa população” (TRINDADE, 2002, p. 15).

Diante disso, se problematiza que o PNAIC, sendo um programa de governo, expressa-se como um documento oficial e este tipo de documento traz propostas e definições, ou seja, caminhos pré-estabelecidos para a construção curricular. Sendo assim, reflete-se que normalmente a utilização de materiais pré-definidos ou fórmulas tende a ser limitadora na elaboração e expressão de ideias. Desse modo, entende-se que há um paradoxo no que se refere à liberdade de construção do currículo, identificado por meio da seguinte proposição exposta no caderno de Currículo:

Mesmo sabendo que as prescrições oficiais, isto é, os textos escritos das propostas dos órgãos oficiais constituem elementos importantes do currículo, queremos problematizar essa visão com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e colocá-lo na de currículo como conhecimentos em redes (ALVES et al., 2002), tecidos nos cotidianos das escolas, tendo fios e nós que não se limitam aos espaços físicos destas, mas se prolongam para além delas, enredando os diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes, isto é, por todos aqueles que vivem e praticam esses cotidianos escolares. (BRASIL, 2015c, pág.10).

Assim, a discussão sobre elaboração do currículo de forma a abranger a diversidade cultural existente na sociedade e dessa nas escolas implica em não se restringir a limitações impostas por meio de documentos oficiais, como o PNAIC. Há necessidade de romper com prescrições e desenvolver os conteúdos escolares a partir da realidade dos sujeitos. Nesse sentido, o PNAIC demonstra-se flexível em seu texto, ao observar que há a necessidade de abertura para que sejam consideradas as singularidades locais. No entanto, é relevante atentar que o PNAIC,

embora não defina uma única abordagem pedagógica, traz em seu texto elementos bem definidos de como os conteúdos devem ser desenvolvidos.

Nessa perspectiva, as Ciências Humanas inserem-se como alternativa para essa flexibilização, pois desenvolvem-se a partir da reflexão e do processo de construção dos sujeitos, como exposto no Caderno de Ciências Humanas do PNAIC

Independe de expertise perceber a extraordinária capacidade de construir conhecimento, por parte das crianças. A sensibilidade para a percepção de seus repertórios de conhecimento poderia nos ajudar a pensar sobre quais práticas curriculares poderiam ser propostas na área de Ciências Humanas, no Ciclo da Alfabetização, tendo em mente o desafio de ensinar conhecimentos que sejam interessantes e que valham para suas vidas tanto quanto os que já aprenderam e continuam aprendendo em suas experiências não escolares. (BRASIL, 2015b, pág.28).

A inserção de atividades dotadas de conceitos das Ciências Humanas desde o Ciclo de Alfabetização contribui para a construção do entendimento das singularidades culturais existentes no mundo, a partir da vivência dos educandos. No entanto, há a questão de como deverá ser a prática pedagógica para contemplar esses conceitos, compreendendo que esse ciclo é um período de base para formação e aprofundamentos futuros de temáticas diversas em todas as áreas do conhecimento. Essa reflexão, satisfatoriamente, se manifesta no Caderno de Ciências Humanas do PNAIC em formato de questionamento, conforme o exposto

1) Seria mesmo estranho propor uma alfabetização em que conceitos sociológicos, filosóficos, históricos, antropológicos e geográficos atravessassem o currículo escolar vivenciado por crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental? 2) Será que a vivência de práticas escolares pautadas na reflexão, na problematização, na interpretação e localização de acontecimentos, na construção de narrativas situadas espacial e temporalmente, não propiciaria às crianças, já no Ciclo de Alfabetização, as ferramentas para compreensão do mundo social e para construção de modos de ser, de sentir e de agir? (Brasil, 2015b, pág.8).

Nesse sentido, podemos depreender que os estudos das atividades percebidas com suporte nas Ciências Humanas podem e devem ter princípios no cotidiano, como base para compor o currículo. Como exemplo, a concepção do *Tempo* e do *Espaço*, para isso partir-se-á da ideia que eles existem a partir da construção humana. Conforme Silva (2009, p.390) dispõe acerca do *Tempo*:

[...] o estudo das atividades e produções humanas, ou seja, da cultura, ao longo do tempo. Assim, no próprio conceito de História está inserido o conceito de tempo, o que nos mostra sua importância [...].O tempo, como produção humana, é uma ferramenta da História, visível em instrumentos como o calendário e a cronologia. Cronologia é a forma de representar os acontecimentos históricos no tempo, o que exige um calendário e uma noção de contagem do tempo. Todas as civilizações possuem uma data que convencionam como o início do tempo e, logo, o início da história. Assim,

contando a partir dessa data – que representa normalmente o início do mundo – demarcam os anos e os séculos, situando cada acontecimento.

Referente ao *Espaço*, se pode identificar segundo o preceito de Santos (2014, p.31) que:

O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável, de que participam de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. [...]. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento.

Essas concepções sobre *Tempo* e *Espaço* são exemplos de atividades a serem desenvolvidas no Ciclo de Alfabetização. Conforme indicado no Caderno de Ciências Humanas do PNAIC, deverão ser exploradas utilizando-se não de teorias e definições como base das aulas, mas sim partindo da observação do entorno dos indivíduos, como está exposto

A criança precisa experimentar o espaço fisicamente, explorá-lo, sendo comum que represente através das relações espaciais topológicas aquelas que não consideram formas rígidas, distâncias retas, nem ângulos. As relações topológicas constituem as formas mais elementares de representação do espaço e consistem no uso de referenciais, como: vizinho de, dentro, fora, ao lado de, na frente, atrás, em cima, embaixo, entre outros. O desenvolvimento da aprendizagem das noções espaciais conduz a criança ao descentramento – perspectiva do sujeito – e à coordenação dos diversos pontos de vista, favorecendo a apropriação das relações projetivas que permitem a observação e representação do espaço a partir do ponto de vista do observador. Do espaço vivido (corpóreo), a criança passa à fase de compreensão do espaço percebido (mental) quando a observação do mesmo já possibilita sua análise com referência em um ponto de vista que lhe é exterior. Nessa perspectiva, a leitura de imagens pode se revelar uma atividade de grande potencial para identificação de mudanças e permanências na paisagem em diferentes tempos, favorecendo a construção das noções de tempo e espaço e a compreensão sobre a interdependência entre ambos. (Brasil, 2015b, p.15).

Assim, são perceptíveis por meio dos cadernos de formação do PNAIC, que este apresenta elementos que deverão constar, como prescrição, na matriz curricular para desenvolver o conhecimento básico no Ciclo de Alfabetização. Confirma-se essa inferência ao observar a exposição no Caderno de Ciências Humanas do PNAIC

[...] convém destacar que a forma como os conceitos – tempo, espaço, relações sociais e cultura – são aqui tratados, supõe a presença, nas práticas curriculares, de alguns elementos estruturadores do processo de ensino que visa à efetivação de aprendizagens significativas dos conhecimentos do campo das Ciências Humanas. Entre esses elementos destacamos a necessidade de tomar como ponto de partida o conhecimento que a criança já detém sobre o que se quer ensinar, de considerar a etapa de desenvolvimento na qual se encontra, de compreender que a aprendizagem de conceitos requer um período longo e acontece por etapas, e de levar em conta que as crianças não fazem necessariamente os

mesmos percursos para aprender, nem operam com um mesmo ritmo de aprendizagem. (Brasil, 2015b, p.16).

No entanto, reverberam inquietações sobre quais práticas educacionais orientadas pelos cadernos do PNAIC devem ser tomadas como norteadoras do ensino-aprendizagem significativo, para os educandos de diversos perfis e das distintas comunidades? E, nesse sentido, quais dessas possuem relevância para constar na construção do currículo escolar? Tendo isso em vista, infere-se que há necessidade de identificar a abordagem curricular, decorrente das teorias do currículo, que definem suas intenções, conforme expõe Silva (2010, p.14).

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado [...] as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos.

As teorias do currículo servem como justificativas das escolhas dos conhecimentos, entre uma infinidade de conhecimentos, que deverão compor o currículo. Ainda, de acordo com Silva (2010, p.15)

[...] as teorias do currículo estão envolvidas, explícita ou implicitamente, em desenvolver critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão àquela questão. O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Observamos que a elaboração do currículo parte de discursos que viabilizam determinados ensinamentos e neutralizam outros, sendo vistos e revistos para serem desenvolvidos nas escolas. Esses podem ser alterados conforme a gestão de governo por meio de seus programas, ou seja, por meio do currículo identifica-se um viés ideológico. Este será responsável pela construção da identidade dos estudantes que vivenciam esse ambiente escolar, congruente ao exposto em Moreira (2007, p.18)

Sem pretender considerar qualquer uma dessas ou de outras concepções como certa ou como errada, já que elas refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos, podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir.

Sobre as questões curriculares, Moreira (2007, p.18) ainda aponta que:

[...] currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas [...]

A partir dessa compreensão, podemos refletir que a escola, ao elaborar seu currículo, demonstra intencionalidade, como sugere Murta (2004, p.21)

Um conjunto de intenções educativas e um conjunto de diretrizes pedagógicas que se articulem para orientar a organização e o desenvolvimento da sua prática educativa. Referenciais mais amplos – de natureza político – filosófica, epistemológica e didático – pedagógica – definidos conjuntamente, oferecerão bases para a análise da realidade [...]

E, nesse sentido, infere-se que a abordagem do currículo necessita ser significativa para a sociedade, como enfatiza Cassanta (2018, p.28)

[...] currículo é ou deveria ser um espaço de poder, transformando-se em espaço político, visto que encampa lutas sociais que se apresentam no âmago da comunidade escolar. É, portanto, uma construção social e como tal deve estar embasado teoricamente, visando não empobrecer essa discussão, como por exemplo, nos casos de imposição cultural e exclusão étnica. Ora, se estamos afirmando que o currículo necessita de bases, é mais do que elementar que as busque dentro da teoria, esperando que essa traga uma significação objetiva para aqueles que elaboram e/ou atuam embasados no currículo, sempre destacando os anseios sociais de determinada sociedade em consonância com as demandas atuais.

Considerando as reflexões apresentadas, excogita-se que a visão com a qual o currículo é construído incide diretamente na sociedade e, nesse sentido, faz-se necessário identificar que sendo o PNAIC um programa de governo e que intrínseco a este se demonstre intencionalidade, cabe identificar se esta é inclusiva ou excludente, em acordo com as ideias de Paulo Freire, que ainda nos proporciona refletir sobre “a ausência de neutralidade no que-fazer” (2000, p. 44), pois, são desenvolvidas as práticas e experiências escolares com estudantes que, ainda, estão em processo de construção de si e de seu conhecimento intelectual e pensamento crítico.

Observa-se nesse ponto que, diretamente voltado para os anos iniciais, conforme visa o programa de governo PNAIC, essa elaboração curricular tende a limitar suas discussões para questões específicas da alfabetização, colocando em segundo plano a abordagem cultural, política, filosófica, que permitem uma compreensão crítica da realidade vivida. Desse modo, faz-se necessária a construção de currículos escolares, de forma democrática, com a participação dos docentes, a partir de uma visão crítica, para buscar desenvolver atividades pautadas

nas necessidades sociais. Em suas indagações sobre o currículo, Moreira (2007, p.19) sugere que:

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos.

Relativo a haver uma prática pedagógica significativa, com intencionalidade voltada para o social, a elaboração ou reorganização curricular sugere um olhar com criticidade e responsabilidade por parte de quem o constrói. A participação democrática do corpo docente necessita ocorrer de fato, exige estudos com uma visão pluralizada e contextualizada da realidade contemporânea sendo, nesse caso, indispensável um aprofundamento das discussões, por meio de pesquisa e estudos individuais e em conjunto, inevitavelmente acarretando em trabalho para além da carga horária, como se pode identificar nesse caso, sobre as horas de formação do PNAIC.

A essa prática de trabalho que excede a carga horária do docente, relativo à formação continuada, pesquisa, preparação das aulas, estudo de variados meios para construção do conhecimento dos educandos, entende-se como trabalho docente. E, esse se concretiza ciclicamente, por ser intrínseco ao sistema socioeconômico, conforme evidência Hypolito (1997, p.87)

O trabalho docente é encarado, nesta ótica, como um trabalho tipicamente capitalista. [...] Há a compreensão, na maioria das vezes de forma implícita, de que o trabalho docente é um trabalho produtivo, pois as relações econômicas que o definem são de tipo capitalista, tendo o Estado e seus empregados um papel a desempenhar no processo de valorização do capital.

Cabe ressaltar a respeito do trabalho docente que este se relaciona diretamente com a reprodução do capital, independentemente de não desenvolver um produto material, respalda-se analogamente ao exposto por Hypolito (1997, p.90)

[...] na concepção marxiana, é todo trabalho que concorre para a valorização do capital, é todo trabalho que produz mais-valia. Não importa se o trabalho produz bens materiais ou imateriais; o que importa é o resultado no ciclo produtivo, ou seja, se o trabalho que determinado trabalhador realiza é trocado por salário e o excedente é apropriado por um capitalista, esse trabalho é considerado produtivo. [...] o que importa ao fim e ao cabo, é a forma e o conteúdo da apropriação do resultado do trabalho (Marx 1980, 1987).

Neste sentido, o disposto em Duarte e Augusto (2006, p.4) complementa a hipótese levantada para reflexão sobre a relevância do trabalho docente

[...] ao que se refere à sociedade do conhecimento, acabam por levantar expectativas nas sociedades em relação à educação. No caso dos países, como o Brasil e muitos outros do continente latino americano espera-se que a educação escolar básica se estenda amplamente a toda à população, como requisito para preparação para o trabalho, conforme ocorreu nas sociedades industriais, nos países desenvolvidos. E, na atual fase do capitalismo, soma-se ao ingresso universal à escola básica, o desenvolvimento de habilidades e competências na preparação para o exercício do trabalho que inclua a criatividade para o exercício de múltiplas funções, chamado de trabalho flexível, além da educação como condição de empregabilidade. Ou seja, que as pessoas sejam preparadas para se inserir no mercado de trabalho e na falta de postos de trabalho, possam se adaptar ao quadro de incertezas e instabilidades

Com isso, percebe-se que a Educação estando inserida no sistema econômico capitalista, visará à formação de indivíduos capacitados como mão de obra. Para romper com esse processo, uma alternativa se daria por meio da criticidade, conforme o exposto no Caderno de Currículos do PNAIC

[...] se desejamos trabalhar por e reconhecer as experiências de emancipação social, precisamos associá-las à crítica e à possível formulação de novas premissas epistemológicas que incorporem a validade e a legitimidade de diferentes saberes, práticas e modos de estar no mundo, superando a hierarquização hoje dominante entre uns e outros e viabilizando processos interativos entre os diferentes que não os tornem desiguais. (Brasil, 2015c, p.11).

Vê-se que a formação intelectual dos indivíduos, que é comumente posta em segundo plano e que é um processo que se inicia no Ciclo de Alfabetização deles, também perpassa pela cobrança de metas a serem atingidas, implicando diretamente no trabalho dos professores(as), que acabam por realizar suas funções de maneira alienada e não provocativa das capacidades dos estudantes, como expõe Silva (2003, p.8)

O indivíduo alienado tem seu comportamento e seu modo de pensar dirigidos pela tirania de um poder impessoal que lhe dita as normas de conduta. Vivemos numa sociedade que reproduz as relações humanas a partir de uma dada estrutura econômica, e quanto maior for a alienação produzida por essa estrutura econômica, mais alienação irradiará na vida cotidiana, ocorrendo um prejuízo entre o desenvolvimento do ser humano enquanto humano genérico e suas possibilidades de se desenvolver enquanto indivíduo humano, e também entre sua produção e sua participação consciente nessa produção. Assim, entender a alienação produzida na vida cotidiana é importante para entender o trabalho docente.

Entende-se também que há uma força maior que contribui para essa efetiva alienação e esta se faz presente na escola por meio da organização curricular que se apresenta como um dispositivo de regulação, que dificulta alterações no processo

educacional. Cabe nesse ponto recordar que o PNAIC é um programa de governo que em sua aplicação visa atingir metas e se utiliza de meios para avaliar o processo, embora por vezes se demonstre flexível em seu texto oficial, citado ao longo desta pesquisa, possibilitando alternativas de rompimento das amarras pré-estabelecidas. A utilização desses dispositivos reguladores corrobora para a compreensão de um trabalho docente não reflexivo, que contribui fortemente para uma aceitação de atividades com viés tradicional, analogamente ao expresso por Vieira, Hypólito e Duarte (2009, p.226)

Os dispositivos de controle, acionados pelas escolas e pelos currículos, funcionam explicitamente por meio de normas burocráticas institucionais para garantir práticas amplamente aceitas como adequadas ao processo de ensino. Entretanto, sua eficácia (produtividade) somente pode ser obtida por intermédio de mecanismos específicos que geralmente apelam à tradição imaginada (Hall, 2001) do local de trabalho.

Nesse caso, compreende-se a lógica capitalista de exploração da mão de obra no meio educacional, quando identificamos que o trabalho dos professores se torna um veículo para obtenção de acumulação do capital, pois ele destina-se a ter um ganho através do tempo de produção como fim e usa, como meio, a alienação do indivíduo que o realiza com consentimento, conforme Hypolito (2011, p.12)

[...] novas tecnologias no trabalho docente, tais como computação, internet, transformam o trabalho no sentido de um maior acúmulo de atividades. Algumas, antes realizadas pela secretaria de escola ou pelo setor de registros escolares, passam a ser desempenhadas pelos docentes, tais como registro de notas para usar um exemplo muito simples. Mais tempo é dedicado ao trabalho fora da escola, tanto para o preenchimento de formulários burocráticos, como para o trabalho pedagógico já que o professorado tem mais acesso em casa para realização de pesquisas, tanto em sua biblioteca como em sítios na internet (HYPOLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009). [...], realizando atividades que deveriam ser cumpridas na jornada de trabalho, como planejamento e preparo de aulas e materiais. Parte significativa do magistério busca outras atividades, como na Educação a Distância (EaD), para complementar salários, e dedicam muitas horas e finais de semana com um novo tipo de trabalho, que pode ser realizado em casa e é muito estafante.

Podemos refletir que o PNAIC, por meio das horas extras de formação, contribui no processo de aumento da carga de trabalho dos professores(as), pois acompanha uma ordem modificada das relações de trabalho, reestruturada a partir de políticas neoliberais⁷ que articulam mecanismos de subordinação do sistema

⁷ Do ponto de vista econômico, o liberalismo vem dos fisiocratas, de A. Smith e da teoria do livre cambismo (comércio livre, desenvolvida por eles). O liberalismo esteve intimamente relacionado com o capitalismo e foi a base do desenvolvimento econômico industrial do século XIX, especialmente da expansão econômica da Inglaterra em todo o mundo. (SILVA, 2009, p.257).

educacional, visto que essas políticas se constituem pautadas no mercado, aprimorando a mão de obra necessária e neutralizando aqueles que poderiam exercer influências para quebrar essa corrente. No caso do trabalho docente, a sobrecarga que o professor enfrenta, por vezes, o desmobiliza para uma resistência contra o sistema, que poderia ser realizada com um ensino voltado para a criticidade do indivíduo.

Ainda, se pode perceber que esse mecanismo se utiliza de discursos teóricos que propõem autonomia escolar, principalmente no que se refere ao trabalho docente e que requerem atenção, como observam Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p.104)

Há nessas proposições, de um lado, um discurso de autonomia da escola, o que em princípio poderia significar um fortalecimento do trabalho docente, e, de outro lado, um rígido controle pedagógico, bastante controlado (como, por exemplo, o modelo baseado em provas para avaliação do sistema em larga escala e a proposta de um currículo padronizado), que é a própria negação da autonomia docente. Essa aparente contradição mostra que, simultaneamente às proposições de aumentar a autonomia escolar – pelo menos discursivamente –, visando o fortalecimento do trabalho docente e de seu poder sobre o trabalho pedagógico, o que efetivamente ocorre é uma centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino e de controle do trabalho pedagógico.

Neste sentido, se constrói uma reflexão sobre a proposição dos cadernos didáticos do PNAIC como proposta curricular, ao mesmo tempo em que eles são oferecidos como meio que veicula propostas de atividades, como contribuição para os professores; os mesmos acarretam na intensificação do trabalho docente, desgastando e prejudicando o andamento com qualidade das atividades, pois, conforme evidenciam Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p.105)

[...] as principais características do processo de intensificação, que podem ser sintetizadas como um processo em que docentes têm que responder a pressões cada vez mais fortes e consentir com inovações crescentes sob condições de trabalho que, na melhor das hipóteses, se mantêm as mesmas e que, na pior situação – mais comum entre nós, vão se precarizando cruelmente.

Ainda em relação a esse processo de sobrecarga com base no trabalho docente, Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) identificam repercussões que essa intensificação gera aos professores, ainda que os contextos não sejam uniformes e possam apresentar variações. Sendo assim, o quadro a seguir expõe algumas implicações proporcionadas pela reorganização neoliberal no sistema educacional, diretamente sobre os professores (Figura 3).

<p>➤ Conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho;</p>
--

<p>➤ Implica a falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias;</p>
<p>➤ Implica uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito. Isso reduz áreas de decisão pessoal, inibe envolvimento e controle sobre planejamento de longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que provoca um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento;</p>
<p>➤ Conduz à redução na qualidade do tempo, pois para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta. Habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas enquanto habilidades de <i>gerência</i> são incrementadas;</p>
<p>➤ Produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais;</p>
<p>➤ Introduce soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a FM de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento);</p>
<p>➤ Frequentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo.</p>

Figura 3: Repercussões a partir da intensificação do trabalho docente.

Fonte: Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p.105),

Org: Santos, P.S. (2018).

O quadro nos oferece para visualização e reflexão algumas repercussões que a intensificação do trabalho docente manifesta, conforme o contexto ao qual o professor está inserido. Infere-se que haverá um decréscimo em relação à qualidade do ensino, já que o docente, além das atividades diárias, ainda deverá atender as horas de formação e atividades extras disponibilizadas pelo programa, assim como também buscar atingir metas de avaliações de larga escala. Essa intensificação do trabalho conseqüentemente limita o tempo livre desses profissionais para outras demandas particulares. Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p.52) apontam que:

As rápidas mudanças provocadas pela globalização e pelas modificações econômicas globais e locais têm afetado o trabalho docente e não são, como muitos poderiam pensar, mudanças cosméticas somente. Mas elas estariam tornando o trabalho docente mais complexo e difícil, mais do que um trabalho extensivo e sobrecarregado? Certos autores pensam que o trabalho docente deve ser encarado como um trabalho de alto grau de complexidade, assim como outras profissões, e que deve ser julgado pela complexidade das tarefas.

Nessa perspectiva, o que se percebe é que o trabalho docente, embora seja entendido como um trabalho complexo, não é assim reconhecido e considerado. Dentro da lógica do sistema, podemos inferir que essa é a proposta esperada. Verifica-se, nesse sentido, que o processo de formação do PNAIC, ao mesmo tempo em que visa oferecer ampliar os meios de ensino-aprendizagem, também exige dos professores uma adaptação de tempo extra para os estudos. Assim, não permite uma manifestação de consciência e resistência por parte dos docentes, como

categoria e permite sua exploração. Analogamente, observam Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p.53)

[...] a menos que governos, administradores e docentes conjuntamente possam tratar e resolver esses deságios da reestruturação do trabalho docente com abertura, compromisso e flexibilidade, é provável que o profissionalismo complexo — o profissionalismo que vem com aumento da complexidade do trabalho — simplesmente tornar-se-á para o trabalho docente um sinônimo de exploração e burnout!

Nota-se que a intensificação do trabalho docente tende a prejudicar a qualidade do ensino, pois a relação do professor com o educando desenvolve-se superficialmente, no sentido que as aulas tornam-se sistemáticas e com certo grau de formatação, visa-se a diminuição de aulas reflexivas, como no caso das Ciências Humanas que deveriam ser possibilitadoras de formação de consciência individual e de comunidade. Em acordo ao exposto por Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p.109)

[...] podemos estar vivenciando são evidências cada vez maiores de um processo de auto-intensificação do trabalho docente. Este é um processo, evidentemente, pregado ao desenvolvimento curricular. Fabricar docentes auto-administrados, escolhedores e consumidores. Um ideário da educação de uma sociedade de mercado para formar estudantes consumidores, escolhedores e autoadministrados.

Podemos considerar que a intensificação do trabalho dos professores está em acordo com o contexto das políticas neoliberais que buscam atender ao mercado, agindo como reguladoras da sociedade, que visam suprir suas demandas, ou seja, prioriza a formação de indivíduos como mão de obra e consumidores de seus produtos. A intensificação do trabalho docente retira dos docentes o desenvolvimento de atividades que auxiliem no processo de formação de cidadãos conscientes e críticos. A utilização de materiais padronizados, que a priori surgem como meios facilitadores do trabalho, tornam-se, a partir do desgaste causado pela intensificação do trabalho docente, como um meio de subjetivação cultural.

Nesse sentido, o PNAIC, como programa de governo, contribuiu para o desgaste do profissional, conforme já mencionado. O que se podia esperar é que o programa utilizasse de sua flexibilização na construção do currículo para oportunizar o envolvimento social amplo e diverso, que permitisse abranger as lutas e os anseios sociais. Assim, vê-se a necessidade de articular, desde os anos iniciais, a construção do indivíduo como sujeito que faz parte da sociedade ao qual está inserido. E, nesse ponto, ressalta-se a relevância das ciências humanas para esse entendimento. Aliado a essa reflexão, Watanabe (2015, p.109) expõe que:

A perspectiva de um currículo deve abarcar essas questões sociais, culturais, históricas, respeitando-se as singularidades, diferenças individuais e de grupos sociais. Tem-se consciência de que não é possível ensinar tudo a todos(as), mas pensa-se ser preciso considerar que a escola é a instituição que concentra e pode realizar a garantia de direitos à educação na perspectiva da qualidade social, de modo a favorecer condições de aprendizagem coletiva, singular as comunidades em seus territórios

Ao observar as singularidades sociais, está se voltando as atenções para a Cultura, a pluralidade que se manifesta no cotidiano, na organização social. E, nesse sentido, recorre-se que a escola, que faz parte da construção social do ser, necessita evidenciá-la. São as relações entre o currículo e a cultura que poderão contribuir para uma ampliação de um pensamento plural, aberto para a diversidade social e suas singularidades, conforme evidência Stuart Hall (1997, p.97, apud MOREIRA, 2007, p.20)

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural.

Nessa perspectiva, o viés cultural no PNAIC é abordado por meio do Caderno de Ciências Humanas e demonstra-se como um caminho para o entendimento das relações humanas, desde o ciclo de alfabetização, conforme o exposto:

A cultura, por sua vez, se revela plural e corresponde a um tempo-espaço de sua existência. Assim, o espaço geográfico que ocupamos para morar e no qual nos organizamos em sociedade constitui uma dimensão da realidade, cuja inteligibilidade depende da compreensão sobre as relações sociais e culturais que se desenvolvem em um tempo que é histórico. Nessa perspectiva, entendemos os conceitos como um instrumental necessário à compreensão da vida em sociedade, ao mesmo tempo em que defendemos a necessidade de sua apropriação nos primeiros anos da escolaridade, como forma de favorecer as condições de análise, de avaliação e de intervenção das crianças na resolução de problemas cotidianos. (BRASIL, 2015b, pág.11)

E, ainda descreve que:

[...] o ensino das Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização esteja ancorado na compreensão de que a relação tempo-espaço é mediada pela cultura e que esta se constitui como processo histórico de (re)criação dos modos de vida em sociedade. A cultura representa o conjunto dos sentidos e significados atribuídos pelas pessoas às suas práticas sociais, às suas crenças, aos eventos, aos comportamentos, aos modos de convivência e relacionamento entre pessoas, aos símbolos, entre outros elementos que fazem parte da vida cotidiana de um grupo social ou comunidade. Esse conjunto de significados não é o mesmo para diferentes grupos, fazendo com que a cultura, no singular, já não seja representativa das diferenças sociais e culturais, indicando, como mais apropriada, a referência a *culturas*, no plural. As culturas são históricas, ou seja, se inscrevem em uma dimensão espaço-temporal, por conseguinte não são estáticas, mudam no contato com outras culturas, ao mesmo tempo em que são ressignificadas

por seus membros ao longo do tempo. São dinâmicas e representativas de um grupo social ao qual oferecem uma identidade cultural, proporcionando às pessoas um sentimento de pertença. (BRASIL, 2015b, pág.11)

Infere-se que há relevância na escolha de conteúdos que irão compor o currículo, com vistas que estes sejam significativos para os educandos, possibilitando um desenvolvimento social, contextualizado, dinâmico, com olhar crítico que proporcione ampliação do conhecimento cultural. A construção de um currículo reflexivo permite que os educadores possam desenvolver suas atividades com intencionalidades meticulosamente pensadas e organizadas, além de permitir uma educação com qualidade a ser ofertada à sociedade. E, dessa forma, contribuir na formação de indivíduos autônomos, críticos, criativos, que irão auxiliar para uma sociedade com mais equidade.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo destina-se a descrever os procedimentos metodológicos utilizados no percurso da pesquisa, enfatizando-se o delineamento teórico e as etapas de desenvolvimento.

A partir da proposta de investigação deste estudo, que visa reconhecer o papel das ciências humanas ao refletir sobre sua abordagem cultural pelo PNAIC e suas implicações no currículo escolar, delimita-se metodologicamente o tipo de pesquisa como qualitativa. Compreende-se metodologia como sendo “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2002). Para que se dê uma construção metodológica da pesquisa, de modo que esta contemple satisfatoriamente os fatos observados, ela deve estar composta por concepções teóricas de abordagem e conjunto de técnicas para responder as questões da investigação, conforme revela Minayo (2002, p.16-17)

[...] a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência. [...] a teoria e a metodologia caminham juntas, intrinsecamente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

Referente à pesquisa do tipo qualitativa, esta nos permite identificar questões subjetivas para análise e compreensão, com rigor científico, observando a realidade dos sujeitos e, a partir deste ponto, desenvolve contribuições para construção de uma sociedade participativa, crítica e autônoma. Corroborando neste sentido, a afirmação de Minayo (2002, p.21)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A composição metodológica da pesquisa fez uso de variadas fontes de informação para assim oferecer subsídios amplos para análise do estudo investigativo. A partir da combinação de fontes que permitem a geração de dados qualitativos, permite-se uma convergência para a construção de informações relevantes e confiáveis para possibilitar que se encontre a(s) resposta(s) para o

problema investigado ou mesmo possibilite cogitações sobre as prováveis implicações que poderão resultar das ações e planejamentos analisados.

A utilização de fontes documentais reforça a pesquisa, pois são fontes que possibilitam a revisitação sempre que necessário, além de conter informações pertinentes para geração de dados que validem a investigação. Este tipo de fonte apresenta favoravelmente referências e detalhes precisos do fenômeno pesquisado, ampla cobertura de tempo-espço e descrição das informações, ou seja, sem inferências (YIN, 2001, pág. 108). No entanto, a utilização da análise documental gera questionamentos acerca de seu emprego, como evidência May (2004, p.206)

Não é uma categoria distinta e bem reconhecida, como a pesquisa Survey e a observação participante. Dificilmente pode ser considerada como constituindo um método, uma vez que dizer que se utilizará documentos é não dizer nada sobre como eles serão utilizados.

Ainda assim, a análise documental pode se expressar com rigor científico, principalmente, quando o pesquisador organiza e evidencia os caminhos utilizados, em acordo com Sá-Silva (2009, p.4)

[...] um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

Ao se observar os objetivos do estudo, podemos considerar este também como uma pesquisa exploratória e descritiva, tendo em vista que esta busca reflexões consistentes sobre uma temática específica, “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p.41). Logo, constrói-se a partir da utilização de procedimentos como: análise documental de textos oficiais e legais que regulamentam o PNAIC, os materiais ofertados aos docentes para formação continuada, especificamente, o Caderno de Ciências Humanas e suas proposições a cerca da abordagem cultural para o currículo escolar, assim como também as relações existentes entre o PNAIC e a BNCC. Esses diagnósticos se encontram no capítulo 4.

Nesse segmento, documentos oficiais são compreendidos como construções que ratificam acontecimentos, conforme Celard (2008, p.296) apresenta

Tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte [...] pode tratar-se de texto escrito, mas também de documentos de natureza

iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, [...] poder-se-ia até qualificar de documento um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação

Nesse sentido, a utilização de documentos para investigação contribui para compreensão do passado e a observação das implicações resultantes no presente, o que se alinha com a área das Ciências Humanas. Oportuniza, assim, que sejam realizadas considerações para a construção do futuro, em acordo com Celard (2008, p.295)

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente [...]

Referente à pesquisa descritiva, esta busca apresentar as relações entre as variáveis estudadas, como evidencia Gil (2002, p.42)

[...] pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relação entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. Neste caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Há, porém, pesquisas que, embora definidas como descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias.

Com vistas a assegurar credibilidade para a pesquisa documental, alguns pontos devem ser respeitados, além do olhar crítico para a avaliação dos documentos os quais se pretende analisar. Assim, durante o processo da pesquisa deve ser observado: o contexto da elaboração do documento, elucidação do autor/autores da obra, a autenticidade e confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave. Em acordo com Celard, (2008, p.303) ao mencionar que:

Com o trabalho de análise preliminar devidamente completado, é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contextos, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial [...]

Para contribuir na compreensão do questionamento abordado, fez-se necessária a geração de dados, por meio de uma visão crítica, promovendo um processo de pesquisa reflexivo. Desta forma, os documentos analisados para geração dos dados e que visam embasar a pesquisa foram manuseados tanto impressos, como também digitais, estando estes disponibilizados *on-line*. A partir

dos materiais selecionados, inicia-se a etapa de sua análise crítica e interpretação e compreensão das informações.

Observa-se que a pesquisa está pautada em fases essenciais para sua construção e desenvolvimento. Em um primeiro momento, consta o levantamento bibliográfico e estudo documental e, posteriormente, a pesquisa descritiva para buscar responder à questão investigativa. Nesse sentido, foram consultadas para análise e reflexão do programa o Documento Orientador do PNAIC, Caderno de Diretrizes Curriculares do PNAIC, Caderno de Formação do PNAIC (número 9) relativo às Ciências Humanas. Referente ao trabalho docente, utilizou-se como base a obra de Hypólito (1997). Para a compreensão da ênfase da temática cultural nos currículos escolares foram examinadas as orientações dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E, para o entendimento do termo Cultura, autores como Claval (1999) e Cucho (2002).

A partir deste ponto, se estabelecerão as devidas análises, reflexão e interpretação dos dados gerados. Finalmente, com base nos subsídios teóricos e legais, realizar-se-á as análises e interpretações do conteúdo desses dados, alinhados com os objetivos da pesquisa, possibilitando inferir considerações a respeito desta linha investigativa, deixando aberturas para novos diagnósticos, pois se leva em consideração que não é possível o esgotamento de um dado tema apenas pelo olhar de uma investigação. A seguir, apresenta-se um fluxograma (Figura 4) da organização e desenvolvimento da pesquisa, possibilitando uma visão geral de cada fase estabelecida.

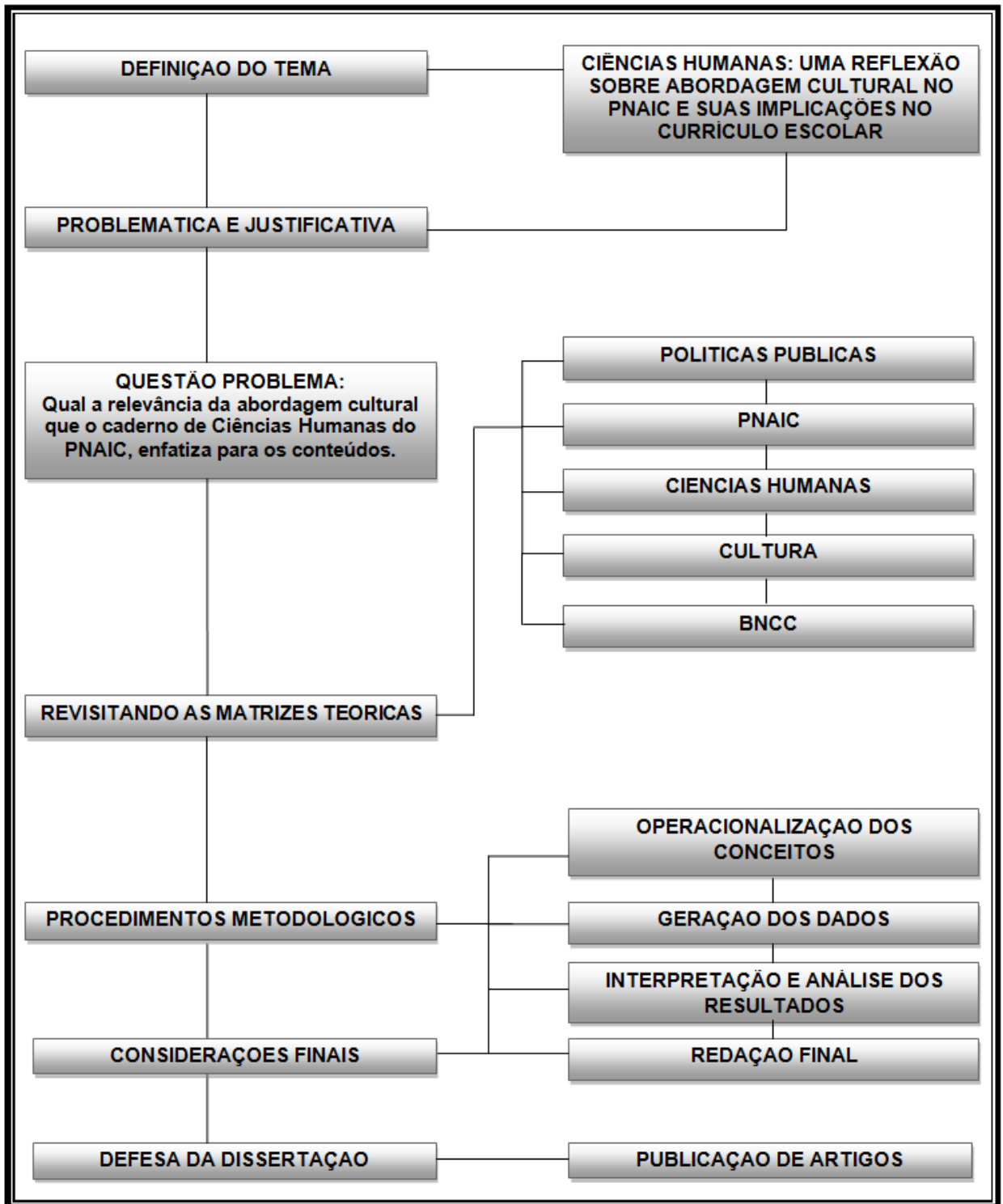


Figura 4 – Fluxograma de organização da pesquisa.
Org. SANTOS, P.S. (2019).

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo é constituído por reflexões acerca da estruturação e organização do caderno de formação de Ciências Humanas do PNAIC, assim como análise e inferências sobre as relações da abordagem cultural do caderno de ciências humanas com a proposta da base nacional comum curricular.

3.1 Ponderações sobre a organização do caderno de formação de Ciências Humanas do PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) traz no caderno de número 09, do ano de 2015, os conteúdos e as propostas de atividades relacionadas às Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização, composto por 104 páginas. Inicia ao apresentar como fora organizado, por meio de dados como grupo responsável pela organização, autores de textos, leitores críticos, apoio pedagógico, revisoras de texto e projeto gráfico do caderno. Em um sumário com organização simples e objetiva estão dispostos em títulos e subtítulos temas que se ilustram como meios para reflexão da área de Humanas.

“Iniciando a conversa”, assim é nomeada a introdução do caderno de Ciências Humanas e, em apenas uma página, são configuradas as disciplinas que a compõem no ciclo de alfabetização. A Geografia e a História são dadas como as responsáveis nessa etapa por estabelecerem as relações existentes entre os seres humanos (como ser social) e a natureza em distintos tempos e espaços. Juntamente com outras ciências, os entendimentos dessas disciplinas contribuirão para ampliar a formação e a compreensão dos educandos acerca do mundo.

Nesse item, também são definidas as atribuições desejadas por cada disciplina, sendo para História que esta contribua na formação das identidades dos sujeitos, assim como o pensar historicamente. Tal premissa corrobora com a perspectiva de Silva (2009, p.185)

[...] a História situa a Humanidade no tempo, dando referências às ações dos indivíduos, e com Hobsbawm, que defende o papel político do historiador, iremos entender que o professor de História tem papel político dos mais importantes em nossa sociedade, papel ao qual não pode se

furtar, mas que muitas vezes não percebe, o de formador de consciências. Segundo Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky, em *História na sala de aula*, um dos papéis do professor é servir de intermediário entre o patrimônio histórico da humanidade e o universo cultural do aluno, que integra esse patrimônio.

Já para a Geografia, segundo consta no Caderno de Ciências Humanas, espera-se que esta contribua na compreensão do espaço e as relações com a natureza e as culturas. Nesse caso, caminha em acordo com a proposição de Harvey (2004, p.110) ao dizer que:

O exame do mundo em qualquer escala particular revela de imediato toda uma série de efeitos e processos que produzem diferenças geográficas nos modos de vida, nos padrões de vida, nos usos dos recursos, nas relações com o ambiente e nas formas políticas e culturais. A longa geografia histórica da ocupação humana da superfície da terra e da evolução distintiva de formas sociais (línguas, instituições políticas e valores e crenças religiosos) inseridas integradamente [...] tem produzido um extraordinário mosaico geográfico de ambientes e modos de vida socioecológicos.

A partir desses apontamentos expressos no Caderno de Ciências Humanas e relacionando-os com pensadores das ciências geográfica e historiográfica, infere-se que as orientações dispostas pelo PNAIC, a princípio, demonstram-se em acordo com a visão que as Ciências Humanas propõem para o ciclo de alfabetização. Ao se relacionar com os fundamentos ensinados nas disciplinas que compõem as ciências humanas no ciclo de alfabetização, o PNAIC mostra-se flexível ao sugerir um espaço democrático para reflexão e debate para que seus objetivos de ensino nesse ciclo sejam concretizados, como se pode observar no quadro abaixo (Figura 5), o exposto no Caderno de Ciências Humanas (2015b, p. 6), sobre os objetivos de sua elaboração:

I. Situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos.
II. Relacionar sociedade e natureza reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos.
III. Identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitário, na própria localidade, região e país. Identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços.
IV. Conhecer e respeitar os modos de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala e etc.) de grupos diversos, em diferentes tempos e espaços.
V. Apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das Ciências Humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos, iconográficos e sonoros.
VI. Elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro.

Figura 5: Objetivos do Caderno de Ciências Humanas propostos para garantir a prática pedagógica significativa.

Fonte: Caderno de Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização, Caderno 09 (BRASIL, 2015b, p.6).

Org: SANTOS, P. S. (2019).

Com base nos objetivos apresentados no quadro acima, entende-se que o Caderno de Ciências Humanas é desenvolvido com a intencionalidade de fomentar o debate de maneira a enriquecer o processo de alfabetização e ensino-aprendizagem. “Neste Caderno os textos têm o objetivo de sustentar uma discussão interdisciplinar, sinalizando para possibilidades de interações/articulações existentes na área das Ciências Humanas” (BRASIL, 2015b). Evidencia-se nesse ponto que o texto apresentado pelo Caderno de Ciências Humanas reconhece a gama de possibilidades que essa área do conhecimento oportuniza, demonstrando-se, teoricamente, livre de amarras ao visar o desenvolver do estudante com atividades que viabilizem uma formação ampla dos indivíduos com uma visão crítica do meio ao qual ele está inserido.

Pensar o sentido e a aplicabilidade prática das Ciências Humanas no ciclo de alfabetização é a reflexão apresentada em “*Aprofundando o tema*”. Esse capítulo do Caderno de Ciências Humanas do PNAIC traz, além da reflexão sobre a relevância da área de humanas, o pensar as disciplinas de maneira contextualizada com o cotidiano do estudante. Desse modo, salienta-se a questão cultural e sua importância em ser desenvolvida com as crianças, respeitando suas experiências, narrativas e memórias que contribuem para a formação de suas identidades como cidadãos pertencentes a um dado local. Nota-se também uma ênfase em problematizar o aspecto das práticas curriculares de modo que estas representem uma abrangência multi/interculturais.

Primeiramente, vê-se que o Caderno de Ciências Humanas levanta a questão de como inserir conceitos das disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia, tendo como público alvo crianças, ao considerar que essas ainda não desenvolveram completamente bases fundamentais como a leitura e a escrita. Esse questionamento relaciona-se com as reflexões expressas por Arroyo (2013, p.179), ao mencionar que:

[...] seu direito à educação é um dos espaços promissores. A presença da infância na sociedade era reconhecida, ora como objeto de cuidados, de proteção, de assistência, ora como incômodo, como um ser pré-humano submetido aos instintos, irracional, *in-fans*, não falante porque ainda não pensante; na minoridade intelectual, moral, humana.

Nesse sentido, se identifica a proposição de que contemporaneamente há uma alteração dessa perspectiva, ao se verificar que essas mesmas crianças estão envoltas a um contexto social dinâmico e tecnológico, em que suas percepções de

mundo se dão em uma escala abrangente. Esse argumento está exposto no Caderno de Ciências Humanas do PNAIC da seguinte forma:

[...] os tempos mudaram, as sociedades tornaram-se mais complexas, as tecnologias avançaram, as crianças passaram a perceber mais cedo o mundo ao seu redor e foram se tornando mais atentas às imagens, aos artefatos sociais, culturais e educativos, aos modos de vida e ao mundo social. Compreendem narrativas diversas e constroem novos modos de narrar. (BRASIL, 2015b, p.7)

E, ainda que o entendimento do papel das Ciências Humanas vivencie um processo de revisão de sua relevância no ciclo de alfabetização, essa recebe um olhar de desconfiança referente à sua abordagem, justificando-se devido a um percurso de indefinições e incertezas de sua presença nos currículos escolares, historicamente falando, conforme expresso no Caderno de Ciências Humanas

[...] transitando entre os Estudos Sociais nos anos 1930, o ensino de Geografia e História até os anos 1960, a Integração Social na década de 1970 e a volta aos Estudos Sociais nos anos de 1980, as Ciências Humanas, nos primeiros anos da escolaridade, registram uma história de instabilidade e desprestígio que não se encerrou com a promulgação da LDB 9394/96, que define, no §1.o do Art. 26, que os currículos da Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, “devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. (BRASIL, 2015b, p.9).

Nesse seguimento, os conhecimentos propostos pelas ciências humanas não devem ser negligenciados ou retirados do ciclo de alfabetização, logo se faz necessário que compoñham as matrizes curriculares, no intuito de constituir o desenvolvimento educacional desde o ciclo de alfabetização, pois, por meio desses, a criança irá compreender seu lugar como integrante da sociedade. Essa consideração contribui diretamente com a formação da criança como indivíduo, em acordo com a visão de Fonseca (2003, p. 107)

[...] a escola tem a responsabilidade não só de ampliar a compreensão do mundo, mas de formar indivíduos aptos a participar e intervir na realidade. Portanto a educação é vital na busca da felicidade, do bem comum, nas relações humanas, na promoção do humanismo. Educar é um ato de libertação, socialização, formação e transformação dos homens. É um direito do cidadão para o exercício da cidadania.

Reforça-se, assim, a relevância das Ciências Humanas no ciclo de alfabetização, ao evidenciar que há um reconhecimento mais completo sobre o mundo e sua complexidade, a partir de uma escala local até o global por parte da criança e também do educador, como expõe Arroyo (2013, p.183) ao dizer que:

Quando não se reconhece a infância, a educação e a docência não conseguem se reconhecer. Na realidade nosso sistema de educação se nega como sistema de educação desde os primórdios de sua conformação [...] o reconhecimento da infância pela sociedade, como tempo humano específico de direitos, poderá reverter esses tratos, essas ignorâncias da infância no sistema educacional, na pedagogia, nos currículos e na formação de educadores [...] essas questões merecem espaços na formação inicial e continuada, nos seminários, congressos, oficinas.

Nesse sentido, um adendo deliberado pelo Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para Educação Básica, em 13 de julho de 2010, redefine e legitima a presença das Ciências Humanas no ciclo da educação básica, pois se entende que há necessidade que a criança compreenda o mundo social, político e cultural, como estabelecido na Resolução Nº4 (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010), nos artigos 11 e 14

Art.11 - A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País;

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena.

Nesta perspectiva, infere-se que a inserção das Ciências Humanas para contribuição na construção do conhecimento ainda na Educação Infantil perpassa pela compreensão da Cultura, analogamente ao exposto no Caderno de Ciências Humanas do PNAIC

[...] os conhecimentos a serem ensinados sejam originados da cultura, ou melhor, das culturas locais, regionais, nacionais, globais, entre as quais o diálogo seja permanente, possibilitando às crianças as condições para ler e interpretar o mundo a partir de ferramentas representadas pelos conceitos da área das Ciências Humanas. (BRASIL, 2015b, p.9)

Pode-se observar que os conceitos desenvolvidos a partir da inserção das Ciências Humanas servem como ferramentas que possibilitam a compreensão do mundo vivido, torna-o mais tangível, visível, “que significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido” (CASTELAR, 2000, p. 30), pois contribui para elucidar noções iniciais do tempo, espaço, relações sociais e culturais, em uma fase de desenvolvimento da criança. Infere-se que a aprendizagem das Ciências Humanas no ciclo de alfabetização contribui no que se refere à leitura/compreensão do espaço físico e suas relações socioculturais e ambientais e, assim, auxilia a aprendizagem

da criança e seu entendimento, ainda que inicial, sobre as culturas existentes e na construção de sua identidade.

Após os questionamentos realizados por meio de temas propostos, o Caderno de Ciências Humanas apresenta um capítulo que visa compartilhar experiências de sala de aula através de dois relatos de atividades, descrito como um manual. Nesse viés, observa-se que ao exemplificá-las, intrinsecamente, ele propõe sua reprodução, como um modelo a ser seguido pelo professor. Conforme exposto no Caderno de Ciências Humanas do PNAIC:

As experiências relatadas nesta seção são vistas por nós como fontes inspiradoras de práticas pedagógicas. Mostram possibilidades para a alfabetização em Ciências Humanas pelo modo como os conteúdos do “mundo da vida” solicitam os conteúdos escolares. Pautadas em brincadeiras, cantigas, produção de desenhos e em outros gêneros textuais, as professoras se lançam no desafio de ensinar as crianças a “pensar o espaço”, reconhecendo, construindo e comunicando o compreendido. (Brasil, 2015b, p.86).

Tal proposta sugere um questionamento referente à flexibilidade apresentada pelo Caderno, pois este, por vezes, tende a limitar a prática pedagógica do professor, por trazer exemplos de atividades que se desenvolveram de maneira positiva em determinado contexto, soando como soluções prontas e aprovadas.

O Caderno finaliza com sugestões de leituras, vídeos, músicas e atividades para serem desenvolvidas em sala de aula. Nota-se que não há indicações de obrigatoriedade que enfatizem essas atividades e/ou sugestões como únicas ou verdades absolutas. E, verifica-se que há um discurso ao longo do texto que se demonstra flexível, que oportuniza mudanças sociais, que visa respeitar a diversidade cultural. Nesse ponto, observa-se que, considerando as possíveis interpretações do texto, poderá haver uma contradição entre o escrito no caderno e o programa em si, pois a existência do PNAIC instrui meios para que as metas objetivadas pelo programa sejam alcançadas. E, ao mesmo tempo, a utilização dos cadernos é mencionada meramente como uma alternativa/sugestão para aplicação de atividades com vistas a serem desenvolvidas as habilidades, consideradas necessárias pelo programa no ciclo de alfabetização, com intuito de atingir o objetivo desejado.

3.2 Considerações sobre a abordagem Cultural e as percepções de sua representação no Caderno de formação de Ciências Humanas do PNAIC

Propõe-se, inicialmente, um entendimento do termo *cultura*. Originalmente, ele era associado à ideia de atividades rurais, conforme Cucho (2002, p.19) “[...] cultura já era uma palavra antiga na França, vinda do latim *cultura* que significa cuidado dispensado ao campo e ao gado”. Gradativamente, esse termo foi adquirindo um novo sentido. Ainda na França, com as ideias iluministas, cultura passa a ter um caráter que distingue a espécie humana das demais. Para Cucho (2002, p.21) “[...] a cultura, para eles, é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história”.

Para Cosgrove (1998 apud BEZZI e MARAFON, 2007, p.103), cultura é “um conjunto de práticas compartilhadas comuns a um grupo e transmitidas através das gerações”. Deste modo, verifica-se que o conceito de cultura passa a ter um sentido mais amplo e também imaterial à sua concepção inicial.

O conceito de cultura na concepção de Claval (1999, p.81) recebe um significado mais abrangente

A Cultura é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e em outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte. A cultura é herança transmitida de uma geração a outra. (...) os membros de uma civilização compartilham códigos de comunicação. Seus hábitos cotidianos são semelhantes. Eles tem em comum um estoque de técnicas de produção e de procedimentos de regulação social que asseguram a sobrevivência e a reprodução do grupo.

Verificamos, assim, que a cultura caracteriza os grupos sociais, que a expressam na paisagem geográfica por meio dos códigos culturais. A cultura, neste caso, abrange elementos materiais e imateriais. Para os geógrafos, que compõem a área das Ciências Humanas no ciclo de alfabetização do PNAIC, por meio da temática cultural, se busca analisar as dinâmicas das sociedades. Os códigos culturais são entendidos sobre dois aspectos: os códigos materiais e os imateriais. Os códigos culturais são os materiais visualizados por meio do estilo arquitetônico das casas, música, religião, festas e vestuário e os imateriais como as normas, as crenças, os valores e as ideologias, entre outros (CAETANO, 2012).

Cultura, em uma perspectiva materialista da história, também poderá representar usos, conforme expõe Bottomore (1988, p.156)

[...] dois usos do termo cultura que podem ser vistos como os polos extremos de seu emprego. Num deles, o termo denota o domínio estético, em particular, o domínio da arte e da literatura e as relações entre ambas. No outro extremo estão os usos antropológicos do termo para denotar “todo o modo de vida” de uma sociedade, construídos, em geral, de um modo idealista, fundamentando-se em significados, valores e assim por diante.

Sendo assim, a cultura apresenta narrativas historiográficas que delimitam espaços geográficos, pois essa se insere a todos os níveis da vida social. Assim, para os Geógrafos, o estudo da cultura apresenta relevância na caracterização dos grupos sociais, pois conforme Corrêa; Rosendahl (2003, p.86)

Para os geógrafos, a cultura é rica de significados porque é tida como um tipo de resposta, no plano ideológico e espiritual, ao problema de existir coletivamente num determinado ambiente natural, num espaço e numa conjuntura histórica e econômica colocada em causa a cada geração.

Pode-se compreender cultura como sendo a forma como os grupos se manifestam, analisam e percebem o espaço, ou seja, a cultura está intrínseca no meio psicofisiológico dos grupos sociais, sendo parte integrante do desenvolvimento social, isto é, o homem acumula conhecimentos e os aprimora conforme suas necessidades. Isso se evidencia ao analisarmos os avanços tecnológicos das sociedades ao longo da história da humanidade.

Neste contexto, Claval (1999, p.220) explana que:

O universo onde vivem os homens, o ecúmeno, é um espaço transformado para responder às necessidades materiais dos grupos e permitir seu funcionamento. Implica a valorização dos recursos e das qualidades próprias dos lugares [...]

A cultura, neste caso, é identificada por meio dos códigos culturais, ou seja, signos que permitem a visualização dos grupos sociais e pelos quais são transmitidas suas identidades culturais entre as gerações futuras. Podemos perceber que a cultura é responsável pela organização do espaço geográfico, pois as formas e as funções existentes representam o sistema cultural presente, expondo a história deste lugar (COSGROVE, 1996).

Deste modo, o entendimento de cultura auxilia na compreensão do espaço local e sua dinâmica organizacional. Na perspectiva educacional, tem-se relevância sua abordagem, considerando que é nesse ambiente que o educando interage, participa e observa as manifestações das relações sociais. Devendo, portanto, que

seja construída sua identificação cultural com esse espaço também na escola, congênera ao exposto no Caderno de Ciências Humanas do PNAIC

[...] destacamos que as culturas constituem também espaços políticos de disputa por legitimidade, que informam sobre as relações sociais que se estabelecem em determinado tempo-espaço da existência humana. As relações em sociedade sejam elas familiares, econômicas, de trabalho, entre cidades, bairros, estados, regiões, são atravessadas por relações de poder e estas vão demarcando os lugares sociais das pessoas, configurando a organização dos espaços em diferentes tempos e tornando-se visíveis a partir dos elementos expressos na cultura [...] (BRASIL, 2015b, p.12).

Por esse ângulo, podemos realizar algumas reflexões acerca da elaboração de um material único, como os cadernos didáticos do PNAIC, que se destinam para todo o território nacional. Um aspecto diz respeito à diversidade e a singularidade existentes, tendo em vista as dimensões do Brasil. Esse tipo de material, único, principalmente no que se refere à educação, por vezes deixa lacunas ou acaba por enfatizar determinados aspectos como centrais, podendo provocar distorções da realidade, excluir minorias ou ainda não abranger as especificidades de cada região, tendo em vista a pluralidade dos aspectos culturais locais.

Observa-se também que no próprio Caderno de Ciências Humanas consta que a construção das relações socioculturais inicia-se no espaço escolar, desde o ciclo de alfabetização, assim expresso:

A aprendizagem sobre as relações sociais no Ciclo de Alfabetização supõe o aproveitamento das situações próprias dos processos de socialização que a criança vivencia na escola através das relações que estabelece com colegas, professores e professoras, diretor da escola, serventes, merendeiras, porteiros, entre outros. Por meio dessas vivências, torna-se possível tratar com as crianças pequenas a respeito de valores que devem fazer parte das relações sociais e humanas, tais como: respeito, cordialidade, solidariedade, lealdade e cuidado com o outro [...] (BRASIL, 2015b, p.12)

O estudo da cultura, portanto, possibilita-nos compreender e identificar as etnias e os valores culturais que compõem a sociedade que ali habita. E, em diferentes escalas, compreender a organização espacial dos municípios, estados, regiões, por meio da materialização dos códigos culturais. As distintas identidades, crenças, valores, permitem construir espaços característicos e expressivos dotados de singularidades que revelam na paisagem geográfica as simbologias que expressam as narrativas históricas para os grupos culturais locais.

Assim, o desenvolvimento das Ciências Humanas a partir do ciclo de alfabetização contribui para construção da formação da identidade cultural de

educandos, considerando que este é um processo dinâmico de construção por parte da sociedade, não apenas dos indivíduos, mas ao grupo todo ao qual este pertence, e, neste caso, o ambiente escolar tem papel fundamental nesta formação. Em acordo com Cucho (2002, p.177)

[...] a identidade social não diz respeito unicamente aos indivíduos. Todo o grupo é dotado de uma identidade que corresponde à sua definição social, definição que permite situá-lo no conjunto social. A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão: ela identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob um certo ponto de vista) e o distingue dos outros grupos (cujos membros são diferentes dos primeiros sob o mesmo ponto de vista). Nesta perspectiva, a identidade cultural aparece como uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural.

Ao considerar a distribuição dos cadernos de formação do PNAIC, como uma ferramenta homogênea para o território nacional, não se estará considerando o meio de referência do estudante, ou seja, o seu espaço de vivência, pois segundo Ferrari (2007, p.15), “[...] o estudo do lugar permite ao professor trabalhar a realidade mais próxima ao aluno, através da compreensão do município”. Desta forma, valorizando a carga empírica do educando e contribuindo na formação de sua identidade cultural, o que reforça a necessidade da construção curricular atenta às manifestações culturais da sociedade local.

Enfatiza-se também, de acordo com Freire (2006, p. 41-42), que:

A questão de identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo o respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente a *assunção* de nós por nós mesmos. É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo.

Desta forma, o conteúdo sobre a escala local, o município, constitui-se em uma abordagem importante para o processo de desenvolvimento na educação básica, principalmente para o Ciclo de Alfabetização, pois é uma realidade concreta de vivência dos educandos. Callai; Zarth (1998 apud CALLAI, 1999, p.75) enfatizam que:

Estudar o município é importante e necessário para o aluno, na medida em que ele está vivendo. Ali estão o espaço e o tempo delimitados, permitindo que se faça análise de todos os aspectos da complexidade do lugar [...] É uma escala de análise que permite que tenhamos próximos de nós todos aqueles elementos que expressam as condições sociais, econômicas, políticas do nosso mundo. É uma totalidade considerada no seu conjunto, de todos os elementos ali existentes, mas que, como tal, não pode perder de vista a dimensão de outras escalas de análise.

De maneira análoga, reforça-se o pensamento de Callai; Castrogiovanni (1999, p.79), em que os autores expõem que:

O estudo do município permite que o aluno constate a organização do espaço, que possa perceber nele a influência e/ou interferência dos vários segmentos da sociedade, dos interesses políticos e econômicos ali existentes e também de decisões externas ao município.

Na perspectiva educacional, nota-se que é de fundamental relevância abordar estudos referentes ao local, observando que o educando possui vínculo com este ambiente e que, portanto, se relaciona com a cultura que se manifesta, integrando-se a esta identidade cultural. Esta exposição ressalta a importância do papel do currículo da escola na contribuição para formação da identidade cultural do educando e está de acordo com a afirmação de Freire (2006, p.30)

Por isso mesmo pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária [...]

Nesse sentido, o educador deve auxiliar os educandos a identificar seus saberes empíricos e, a partir desses, construir seus conhecimentos, com o auxílio de realização de pesquisas e observações com olhar voltado para seu espaço de vivência. É pertinente refletir sobre a organização espacial local, considerando-a como um espaço onde a identidade cultural de um determinado grupo social se manifesta. A partir disso, podemos compreender como sendo esse o papel social da escola, esteja ela inserida na zona urbana ou rural, central ou periférica, sendo que, sem a participação da escola, a apropriação destes saberes necessários à vida em sociedade e a inclusão destes sujeitos na cultura local fica dificultada.

Faz-se necessário que as Ciências Humanas estejam presentes no currículo escolar desde o Ciclo de Alfabetização com ênfase sobre a cultura e, principalmente, a cultura local, para que dessa forma o educando não construa seu conhecimento intelectual de maneira isolada ou desprendida de pertencimento. É fundamental que ele compreenda e desenvolva-se como indivíduo ativo, participe da comunidade onde está inserido. Inere-se que, ao ser utilizado um material pré-determinado, como no caso dos cadernos do PNAIC, corre-se o risco de perder essas especificidades e descaracterizar o ensino, pois esse torna-se algo distante dos prévios entendimentos dos estudantes.

Considerando a relevância dos estudos referentes à cultura e enfatizando as diferenças culturais existentes no território nacional, é necessário observar o que a

legislação aborda sobre o tema na construção dos currículos escolares, de modo que as características específicas de cada região não acabem se baseando em um senso comum. Para isso, verificaram-se as orientações dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), no Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituíam um referencial para a educação no Ensino Fundamental em todo o território nacional. Sua função era orientar e garantir a coerência no sistema educacional, sendo também flexível na organização curricular regional e, portanto, não se configurando em um modelo homogêneo e impositivo, conforme o exposto:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. (BRASIL, 1997, p.13)

Verifica-se, portanto, que os PCN's permitiam uma flexibilidade dos currículos escolares, respeitando e favorecendo a aprendizagem do educando com base no seu cotidiano, ou seja, nas relações sociais presentes no seu local de vivência e a interação com a diversidade cultural existente, ampliando, deste modo, a visão de mundo dos educandos, favorecendo, assim, na construção de um cidadão capaz de exercer seus direitos e deveres com responsabilidade. Esta ideia evidencia-se com o seguinte segmento presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (BRASIL, 1997, p.34)

Sobre este aspecto, a organização curricular das escolas deve ainda levar em consideração as diferentes áreas do conhecimento, seus conteúdos específicos, de modo que estes sejam selecionados por meio de temas transversais na medida em que permitam uma abordagem em conjunto. Neste sentido, buscou-se identificar, no documento que trata sobre a Pluralidade Cultural, como as diferenças culturais devem ser discutidas e relacionadas no currículo escolar. O documento é composto por duas partes: a primeira trata sobre os aspectos que envolvem e justificam a

temática cultural, já na segunda são apresentados os conteúdos e critérios de avaliação.

Nota-se que neste documento é exposta claramente a liberdade para construção curricular da escola por sua gestão educacional, frisando a participação coletiva entre todos os educadores, constituindo-se, nesse sentido, em uma gestão democrática. Conforme exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais

É importante salientar que cabe às equipes técnicas e aos educadores, ao elaborarem seus programas curriculares e projetos educativos, adaptar, priorizar e acrescentar conteúdos, segundo suas realidades particulares, tanto no que se refere às conjunturas sociais específicas, quanto ao nível de desenvolvimento dos alunos. (BRASIL, 1997, p.15)

Verificando o documento, este permite que em cada região nacional sejam explanadas suas características socioculturais, não como excludentes da diversidade cultural brasileira, mas como forma de valorizá-la, permitindo ao educando um entendimento de que sua realidade é parte integrante de um universo complexo e dinâmico. Ratifica-se esta afirmação constante nos Parâmetros Curriculares Nacionais

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1997, p.19)

É necessário que durante o processo de construção curricular se tenha um olhar para a temática cultural, que oportunize ao educando uma compreensão espacial sobre as manifestações sociais, de modo que ele perceba a importância de preservar os elementos culturais étnicos de seu espaço vivido, como constava descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos, etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social. (BRASIL, 1997, p.19)

O território brasileiro, por apresentar extensa dimensão, possibilita que se encontrem diferentes características regionais, que manifestam formas distintas de apreensão do mundo, organização social, multiplicidade de relações com a natureza, ritmos de vida, ensinamentos de valores e solidariedade. Fica evidente a necessidade do estabelecimento de condições que reconheçam, valorizem as

características singulares das regiões compostas por etnias variadas. Nesse sentido, faz-se necessário que documentos oficiais, como no caso do PNAIC, demonstrem-se flexíveis, com vistas a considerar as singularidades e diferenças culturais, possibilitando, assim, explorá-las na organização e/ou elaboração curricular.

A partir dessas considerações, o Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul (2009, p.13) destaca que

[...] o currículo conecta a escola com o contexto, seja o imediato de seu entorno sociocultural, seja o mais vasto do País e do mundo. Se currículo é cultura social, científica, cultural, por mais árido que um conteúdo possa parecer à primeira vista, sempre poderá ser conectado com um fato ou acontecimento significativo, passado ou presente. Sempre poderá ser referido a um aspecto da realidade, próxima ou distante, vivida pelo aluno.

Podemos inferir, a partir dessa premissa, que a organização curricular pode abordar uma gama de conteúdos, de cada disciplina, separados ou em conjunto, que viabilize uma relação cultural, desenvolvendo e instigando os educandos a compreenderem e a perceberem-se como membros da cultura local, o que permite o aprofundamento de estudos sobre a localidade, o município ou a região que ele está inserido, culminando na formação de indivíduos engajados na luta por melhores condições de vida e preservação de sua narrativa histórica. Conforme expressa Callai (2005, p. 246)

Aprender a ler, aprendendo a ler o mundo da vida, e usando para tanto as possibilidades metodológicas da geografia, é pretender que nesse movimento se consiga construir uma metodologia para estudar esse componente curricular, e também que o aluno consiga usar esse aprendizado metodológico para estudar, além do seu espaço vivido – o lugar em que está – outros lugares, que podem ser distantes de sua vida diária, mas que estão interferindo na dinâmica geral das sociedades e, ao mesmo tempo, na sua vida ou de seu grupo em particular.

Nesse caso, verificamos como se faz relevante a necessidade de ter liberdade na organização do currículo, com vistas a explorar a diversidade cultural do país, enfatizando as características peculiares ao local onde está inserida. Como esclarece o disposto no Referencial Curricular em Rio Grande do Sul (2009, p.15)

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela

O exposto acima afirma que há a necessidade de trabalhar a diversidade cultural, permitindo ao educando uma visão ampla e universal das diferenças e singularidades existentes entre os povos, mas, ao mesmo tempo, demonstra a

preocupação em serem trabalhadas as peculiaridades locais, que irão contribuir para a formação de pertencimento ao local dos indivíduos. Infere-se, portanto, necessária a autonomia do professor na escolha dos meios para realização de atividades significativas para que a cultura possa ser desenvolvida nos conteúdos escolares e que esta seja representativa para os educandos. Reflete-se, novamente, que o papel do PNAIC como um programa de governo estabelece caminhos pré-orientados e/ou sugeridos de como proceder e/ou abordar temas como a Cultura.

Embora seu texto evidencie como já mencionado nesta pesquisa, a flexibilidade de construção de atividades pelo professor, nota-se que o programa direciona como devem ser abordados temas culturais e que, por vezes, acaba por desconsiderar as dimensões de um país como o Brasil, que apresenta diversidade cultural marcante, onde ressignificar a cultura por meio do currículo é uma condição fundamental para construção de uma escola para a maioria. Nesse seguimento, verifica-se como a temática cultural é enfatizada na Base Nacional Comum Curricular⁸ (BNCC), sendo este um documento contemporâneo que faz parte da implantação de uma política educacional considerada plural e com vistas à equidade. A BNCC define em seu texto dez competências que visam garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, buscando respeitar as singularidades culturais presentes no Brasil. A BNCC tende a abarcar temas e elementos com sentido de incluir ao máximo as singularidades da sociedade, distinguindo-se de outros documentos anteriores. A gama de competências podem ser visualizadas no quadro abaixo (Figura 6):

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

⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)

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

Figura 6 – Quadro com as Competências gerais da BNCC.

Fonte: Brasil (2017, p.9).

Org.: Santos, P.S. (2018).

Após observar as competências gerais, vê-se que a abordagem cultural está intrínseca em todas de formas diretas e indiretas, sendo identificada com maior clareza nos itens 1, 2, 3, 6 e 9, conforme serão realizadas inferências a seguir. A temática cultural manifesta-se quando é valorizada a utilização do cotidiano para construção e expansão do conhecimento, permitindo o desenvolvimento de uma sociedade democrática, que faz uso das diversas áreas da erudição. Também, há referências acerca da valorização das distintas manifestações culturais por meio de diferentes formas de linguagens. Neste caso, há um zelo indireto sobre a temática cultural envolvida.

Outro ponto identificado é a questão do exercício da empatia com o próximo, com vistas a conscientizar os indivíduos sobre o convívio com a diversidade cultural, manifestada de diversas formas e linguagens no espaço geográfico. Desse modo, a área das Ciências Humanas, no Ciclo de Alfabetização, se dá de forma dinâmica, subjetiva e contínua, contribuindo para uma formação social, responsável e cidadã, com interações entre indivíduos críticos, conscientes, autônomos e compreensivos.

Em concordância também se nota que a BNCC considera relevante a narrativa do indivíduo, em um sentido de valorização de suas experiências vividas no seu espaço local, o qual se apresenta carregado com elementos significativos para essa comunidade, porém não os excluindo do mundo ao seu entorno, e sim os tornando singulares e representativos.

A BNCC evidencia como um de seus fundamentos de elaboração, que embora as competências e diretrizes sejam comuns, os currículos ainda poderão ser diversos, respeitando, assim, o estabelecido no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2017, p.11)

Exaltam-se, nesse caso, as diferenças regionais, congêneres ao constante na Base Nacional Comum Curricular:

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000. Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2017, p.11)

Referente à implementação da BNCC, se destaca, em seu texto, o apontamento em gerar oportunidades de igualdade de acesso e respeito às diversidades culturais das regiões brasileiras, assim verificado:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (BRASIL, 2017, p.15)

Ainda, identifica-se um olhar para a equidade de condições, quando há necessidade de serem observadas as diferenças socioeconômicas e culturais existentes entre os indivíduos e a busca por um planejamento que vise atender essas distintas premências, analogamente ao exposto na Base Nacional Comum Curricular

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2017, p.16)

Nota-se que a BNCC sugere normativas para que sejam atendidos determinados aspectos, estabelecendo uma padronização de competências e diretrizes em todo o território nacional. No entanto, a BNCC mostra-se flexível com vistas a atender as especificidades regionais, permitindo, assim, autonomia para que sejam contempladas as diversidades regionais e locais nos currículos, no intuito de visar à igualdade e prioritariamente a equidade entre os indivíduos. Para a Educação Infantil, a BNCC, no sentido de assegurar uma formação humana integral, viabiliza os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento por meio de interações como: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. E, por meio de cada interação, propõe promover experimentações de desenvolvimento, conforme se pode observar no quadro a seguir (Figura 7).

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Figura 7: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil.

Fonte: Brasil (2017, p.36).

Org. SANTOS, P. S. (2019).

Sendo, portanto, a partir dessas interações que as áreas do conhecimento deverão se desenvolver, se observa que a temática cultural permeia essas

interações. Assim, infere-se que as relações culturais, construídas pela área das Ciências Humanas são meios para o processo de aprendizagem e construção das narrativas sociais. A BNCC ainda clarifica que:

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. (BRASIL, 2017, p.35)

Ao realizar um levantamento acerca da ênfase que a temática cultural é estabelecida em distintos documentos, que regulam normativas para o ensino-aprendizagem de estudantes para a dinâmica social e relacionando a abordagem cultural à área das Ciências Humanas, os documentos observados se mostram cientes da diversidade cultural existente em um país de grandes proporções territoriais, como é o caso do Brasil. Assim, embora sejam documentos reguladores, viabilizam meios para que as diferenças tornem-se caminhos para o desenvolvimento educacional dos indivíduos, a fim de alcançar uma equidade dos cidadãos. Nesse sentido, infere-se que os cadernos de formação do PNAIC, mesmo ao apresentar uma unidade referente às diretrizes de elaboração e construção do currículo, as flexibilizam, permitindo, assim, a adequação de acordo com a região cultural.

3.3 Análises das relações entre o PNAIC e a BNCC: Ciências Humanas, abordagem cultural e suas implicações no currículo escolar.

Na elaboração e construção dos currículos escolares, temos como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se articula com outras políticas educacionais em desenvolvimento, que pretendem uma melhoria na qualidade da educação pública, conforme exposto no documento:

[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (BRASIL, 2017, pg. 15).

A BNCC manifesta claramente ter como compromisso que os sistemas e redes de ensino organizem seus currículos de forma a alcançar a equidade entre os grupos sociais, com vistas a atender as singularidades e findar com o processo

histórico de desigualdades de acesso ao ensino brasileiro. Em acordo ao exposto na Base Nacional Comum Curricular (2017, p.16)

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Assim, realizar-se-á uma análise sobre as possíveis relações existentes entre o PNAIC e a BNCC, especificamente, sobre as ciências humanas e a abordagem cultural e suas implicações no currículo escolar, tendo em vista que são documentos elaborados na última década, e se suas propostas alinham-se no sentido de atender a todos(as) educandos, o que a priori indica uma visão ampla e crítica para abarcar de forma inclusiva e equitativa os grupos sociais, sendo essa uma pauta de reivindicação social. Nessa perspectiva, ressalta-se que, como o PNAIC se desenvolve na escala do ciclo de alfabetização inicial, a análise será realizada dentro desse recorte.

Referente ao ciclo de alfabetização, a BNCC traz o entendimento de que a aprendizagem deve partir de interações e essas oportunizarão ao educando a compreensão necessária para seu desenvolvimento como sujeito. Conforme exposto na Base Nacional Comum Curricular (2017, p.38)

[...] na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

Nesse sentido, se pode perceber que a BNCC estabelece quais aprendizagens são essenciais e em acordo com as capacidades do educando, se utilizando como meios para tal as experimentações cotidianas. Infere-se que a BNCC não exprime a necessidade e/ou obrigatoriedade da formação continuada dos professores, conforme é realizado no PNAIC. Vê-se que para o PNAIC, a transformação da educação no ciclo de alfabetização é primeiramente atribuída à necessidade de capacitação dos educadores que irão desenvolver as atividades com os educandos.

Reflete-se que o PNAIC, ao visar suas metas e ao relacioná-las com a melhoria da educação, expõe os educadores como responsáveis diretos pelos resultados. Nessa perspectiva, busca justificar o motivo de se constituir tendo como base a formação continuada. No entanto, é relevante refletir que a melhoria da qualidade do ensino público não deve ser atribuída apenas a proporcionar a formação continuada dos professores, como se fosse a única deficiência do sistema educacional brasileiro. Conforme afirma Furtado (2015, n.p.)

A formação continuada de professores é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas. Essa necessidade sempre existiu, já que a ação docente é uma ação complexa que depende da eficácia da relação interpessoal e de processos subjetivos como a capacidade de captar a atenção e de criar interesse. [...] Formar-se continuamente tornou-se obrigatoriedade para os professores numa escola que precisa lidar com gerações interativas, inquietas e tecnológicas. Lidar com o Bulling, com a diversidade cultural, com a questão ambiental, com o avanço tecnológico e com as dificuldades de aprendizagem, por exemplo, não fez parte do currículo de formação do professor, mas se constitui numa necessidade crescente em seu cotidiano profissional.

Além disso, não se podem ignorar as precárias condições de trabalho e desvalorização docente, que perpassam a educação pública, como expressa Morais (2018, p.220)

[...] a intensificação e precarização das condições de trabalho dos professores de escolas públicas expressam um fenômeno de caráter macrossocial, cujas relações e contradições são geradas pelo modo de produção dominante, no contexto de reestruturação do trabalho e do modelo de gestão neoliberal [...]. O efeito, portanto, é claramente observado não apenas na qualidade da educação, por meio das estatísticas oficiais e das condições de penúria em que muitas escolas se encontram, mas também na saúde dos professores que, diariamente, precisam se reinventar.

Portanto, avalia-se que, no intuito de qualificar a educação brasileira, não basta investir, exclusivamente, na formação continuada dos educadores, como meio para solucionar os problemas existentes, como aponta, por vezes, o PNAIC. Faz-se necessário investimento na escola pelos órgãos públicos, com vistas a oportunizar condições de trabalho significativo por parte dos professores e, nesse caso, perpassando também pela organização curricular.

Ao relacionar a forma de construção do currículo orientado pela BNCC com as diretrizes do PNAIC, identifica-se a convergência de um currículo padronizado. No entanto, apontamos algumas contradições: enquanto a BNCC sugere a necessidade de garantir espaço às singularidades, o PNAIC indica a questão de

igualdade por meio do currículo único, conforme o exposto no Caderno de Apresentação (2015a, p.16)

[...] foi incorporada pelo PNAIC: a associação de um “currículo único” ou “nacional”, como forma de assegurar a formação básica comum, juntamente com as bases de uma escola democrática, visto que o direito à educação parte da ideia de que há igualdade entre todos os cidadãos perante a lei, sendo responsabilidade do Estado buscá-la por meio de políticas públicas. Nesse sentido, compreende-se que o PNAIC vem, também, problematizando a necessidade de construção de um currículo comum

Nessa perspectiva, questiona-se a relevância das singularidades específicas de cada região brasileira, pois ao se organizar um currículo nacional, infere-se que, dificilmente, as particularidades estariam adequadamente representadas. Nesse aspecto, nota-se uma contradição, nas orientações do Caderno de Apresentação do PNAIC, ao apontar que:

[...] não está necessariamente em oposição ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais. [...] A criação de um currículo comum e a valorização das diferenças culturais, que, inicialmente, se mostram dicotômicas, são reivindicações oriundas dos sistemas e redes de ensino, pois diferentes representantes de instâncias sociais e educacionais solicitaram a articulação entre ambas como possibilidade de gerar princípios norteadores para a alfabetização. [...] Da mesma forma, compõe as reivindicações a articulação com uma proposta de participação ativa dos estudantes, em “diferentes espaços sociais, em situações em que se possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia”. (BRASIL, 2015a, p.16).

O PNAIC reconhece que há singularidades culturais, pois não as refuta, no entanto, depreende-se que é a partir das reivindicações dos sistemas e redes de ensino que o PNAIC considera essas particularidades culturais. Além disso, identifica-se outro fator questionável do Programa, lembrando que esse se aplica ao ciclo de alfabetização inicial: como o PNAIC sugere que educandos em processo de formação obtenham capacitação para produzir e compreender textos com autonomia? Ao relacionar com a proposta da BNCC, nota-se que ela percebe o desenvolvimento desses educandos a partir do brincar, conviver, explorar, e, nesse sentido, a proposição da BNCC demonstra-se coerente considerando o ciclo educativo.

No que tange às ciências humanas e suas perspectivas culturais, identificamos a descrição do Caderno de Ciências Humanas, constando que essa área é composta pelas disciplinas de Geografia e História e tem como objetivo principal o auxílio na compreensão da sociedade, conforme exposto no Caderno de Apresentação do PNAIC (2015a, p.39):

[...] área de Ciências Humanas, ao dialogarem com conceitos de outras áreas, podem auxiliar as crianças a ampliar a compreensão sobre o mundo social. Na História apresenta-se a necessidade de que o ensino seja norteado pela constituição das identidades do sujeito e do pensar historicamente e na Geografia pela compreensão do espaço socialmente construído e sua relação com a natureza e as culturas, ou seja, que a ação pedagógica tenha como finalidade auxiliar na constituição da identidade individual e social da criança, no entendimento da sua historicidade, compreendendo-se como ser histórico que atua no mundo em determinado tempo e espaço.

Para a BNCC, a área das ciências humanas é vista como meio para desenvolver a compreensão das relações sociais existentes entre o tempo e o espaço, identificando, assim, essa área do conhecimento formada pelas disciplinas de Geografia e História. Como se pode evidenciar na Base Nacional Comum Curricular (2017, p.351-352):

Embora o tempo, o espaço e o movimento sejam categorias básicas na área de Ciências Humanas, não se pode deixar de valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos. O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem.

E ainda salienta suas funções sociais ao mencionar que:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista.

Nesse segmento, identifica-se que o PNAIC também compreende as ciências humanas como meio para ampliar o conhecimento de mundo dos educandos no ciclo de alfabetização, conforme já discutido nesse capítulo (itens 4.1 e 4.2). É relevante uma análise sobre as perspectivas que as disciplinas de Geografia e História recebem na BNCC, com o intuito de verificar possíveis alterações e/ou alinhamentos de intencionalidade, ideologia, objetivos de aprendizagem, representatividade cultural dos grupos sociais, percepções sobre a relevância da área, entre outras interpretações possíveis, em relação à proposta pretendida pelo PNAIC a qual esta sendo observada ao longo desta pesquisa.

Enfatiza-se que a BNCC fundamenta os ensinamentos para todo o ciclo da Educação Básica e, nesse segmento, referente aos Anos Iniciais, determina que as ciências humanas se desenvolvam a partir da exploração sociocognitiva, a fim de permitir que os estudantes expressem reflexões, conforme descrição na Base Nacional Comum Curricular (2017, p.353)

[...] problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. É nessa fase que os alunos começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro de - paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos - e o estabelecimento de comparações. Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam. O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país. É importante também que os alunos percebam as relações com o ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que os cerca, refletindo sobre os significados dessas relações.

Essa perspectiva sobre a visão das ciências humanas, sobretudo a Geografia, é afirmada por Callai (2005, p.228), ao mencionar que:

Consideramos que a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania. Queremos tratar aqui sobre qual a possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo. Para tanto, buscamos refletir sobre o papel da geografia na escola, em especial no ensino fundamental, no momento do processo de alfabetização. Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens.

Infere-se que o viés apresentado pela BNCC sobre ciências humanas permite ao educando uma compreensão ampla sobre o mundo que o cerca. Por meio de um olhar subjetivo de análise do contexto ao qual ele vive, entende-se que dessa forma a BNCC ajusta-se ao nível cognitivo do estudante e proporciona um desenvolvimento construído a partir das vivências, tornando mais significativo. Nesse sentido, considera-se assertivo por parte da BNCC que a formação dos educandos seja construída com base nas experimentações cotidianas e não como consequência de conceitos desprendidos da realidade vivida. Frisa-se, contudo, a relevância do uso de conceitos, já que se trata de uma ciência, porém, esses conhecimentos devem permitir ao professor identificar meios alternativos para o ensino-aprendizagem do educando.

O ensino de Geografia, para a BNCC, é responsável pela leitura e compreensão do mundo, por abordar como as sociedades interagem com a natureza e se materializam nas distintas regiões. Em acordo com Trevisan (2018a, p.4)

A Base reforça a ideia da Geografia como um componente importante para entender o mundo, a vida e o cotidiano. Desenvolver nos estudantes o raciocínio geográfico, articulando alguns princípios, significa dotá-los de mais uma forma de perceber e analisar criticamente a realidade [...]

A essa compreensão acerca do mundo, percebe-se que a BNCC pretende que os estudantes realizem por meio do empirismo cotidiano, as relações espaciais do seu lugar de vivência, as conectando de forma escalar com o bairro, município, estado, região, país. Essa proposição da BNCC torna-se apropriada, pois o estudante que está construindo seus saberes sobre o mundo necessita ter algo tangível para estabelecer vinculações e, assim, exercitar o pensamento geográfico. Essa ideia se confirma com o descrito na Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 358)

[...] a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania.

A percepção espacial conforme sugere a BNCC se manifesta a partir do empirismo do educando. Depreende-se, portanto, que conforme a localidade de vivência, as experiências observadas serão distintas, singulares. Conforme expõe Trevisan (2018a, p.6)

A ideia que está por trás da Base é a de que os estudantes se desenvolvem aprendendo a olhar o espaço por onde passam e vivem, captando informações diversas por meio das paisagens e dos lugares onde transitam. “Os estudos de solo, de relevo, de vegetação e de clima são importantes para entender o espaço geográfico e as formas de organização da vida. Mas é fundamental que o estudante compreenda que o espaço geográfico é constituído e configurado pelas relações entre a humanidade e a natureza, algo que a aplicação dos princípios geográficos vai facilitar”

Nesse contexto, evidencia-se a relevância da liberdade de construção de atividades significativas e essa perpassa pela análise do educador e a flexibilidade do currículo para adaptar-se a diferentes realidades. Compreende-se que, enquanto a BNCC aponta os ensinamentos fundamentais para todos(as) estudantes brasileiros, ela não direciona os meios e proporciona, assim, possibilidades de ação.

Nesse segmento, o PNAIC, que também sugere os ensinamentos, ao se utilizar dos cadernos de formação, intrinsecamente, determina caminhos a seguir por meio das sugestões de atividades.

Ao visar que o ensino de Geografia seja significativo para os educandos, a BNCC infere a comparência de cinco unidades temáticas comuns ao longo do Ensino Fundamental, com especificações de acordo com o ciclo, para a construção dos conhecimentos desse componente curricular, com ambição de fomentar o desenvolvimento de um cidadão munido de visão crítica sobre as relações sociais, conforme expõe Trevisan (2018a, p.5)

Essas cinco unidades também são subdivididas em objetos de conhecimento e habilidades (objetivos de aprendizagem). Elas permeiam toda a Base e são organizadas em uma construção progressiva dos conhecimentos geográficos, trabalhando os objetivos e conteúdos a partir de diferentes linguagens. As cinco unidades temáticas são: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambientes e qualidade de vida.

Em todas as unidades temáticas estabelecidas pela BNCC, identificam-se presentes aspectos em relação ao exercício da cidadania, ao possibilitar que o estudante perceba e compreenda a dinâmica de suas relações sociais, reconhecimento das desigualdades, o uso dos recursos de forma sustentável, identificação com sua comunidade e respeito aos distintos contextos étnicos e socioculturais, sendo parte de um processo que permeia as relações entre a sociedade e a natureza, consoante ao apresentado na Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 363)

Assim, com o aprendizado de Geografia, os estudantes têm a oportunidade de trabalhar com conceitos que sustentam ideias plurais de natureza, território e territorialidade. Dessa forma, eles podem construir uma base de conhecimentos que incorpora os segmentos sociais culturalmente diferenciados e também os diversos tempos e ritmos naturais.

Nessa perspectiva, identifica-se que a BNCC promove um processo de construção do conhecimento pautado na complexidade, com responsabilidade na concepção do sujeito, com vistas à formação cidadã, crítica e autônoma. Entende-se por esse ângulo que o PNAIC em sua estruturação tenha deixado algumas lacunas. A BNCC ainda define os ensinamentos específicos da Geografia, por meio de suas competências e articulando com as competências específicas das Ciências Humanas e as competências da Base (essas foram apresentadas na figura 5, do

item 4.2), com vistas a auxiliar os educandos a compreenderem o mundo por meio de um raciocínio geográfico, conforme o quadro abaixo (Figura 8).

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Figura 8: Competências específicas de geografia para o ensino fundamental.

Fonte: Brasil (2017, p.364).

Org. SANTOS, P. S. (2019).

Considera-se que o olhar da BNCC para a ciência geográfica possibilita que por meio da Geografia os estudantes possam reconhecer o mundo, em distintas escalas e perceber-se parte dessa complexidade. O estabelecimento das competências de modo flexível contribui para que, independente do ciclo de aprendizagem, as atividades propostas, em sala de aula, possam fazer relações entre a sociedade e a natureza e, assim, permitir ao educando construir-se enquanto cidadão.

O ensino de História é visto pela BNCC como o componente curricular que irá realizar um elo entre o passado e o presente, de modo a identificar, analisar e compreender as ações humanas ao longo do tempo, sendo esse um espaço de intensa discussão, por ser tanto estimulador como ameaçador, conforme o viés ideológico da didática utilizada para o ensino de História, em acordo com Ribeiro Junior e Valério (2017, p.13), ao mencionar que:

O ensino de História tem sido campo de batalha predileto para as controvérsias que se travam sobre o passado. Currículo, livros didáticos, e o ensino de História em geral constituem um campo de intensa discussão ideológica sobre o uso do passado nas sociedades contemporâneas. [...] tem que enfrentar sua relação com a memória, com as memórias e com as

diferentes agências de memória desenvolvidas ao extremo, na virada do século XX para o XXI. Tem também de se reposicionar no campo amplo criado por estudos de História, de história pública e dos estudos culturais.

Nessa perspectiva, o ensino de História deve proporcionar aos educandos que eles reflitam sobre as distintas narrativas de mundo, sobre a existência da diversidade cultural, sobre as ações e as implicações que as sociedades manifestam no espaço e sobre a própria existência. Consoante ao exposto na Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 395)

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, consequentemente, suscita outras questões e discussões. O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação.

Nesse segmento, a BNCC e o PNAIC se alinham no sentido de propor que o ensino-aprendizagem da História, como componente das ciências humanas, advenha da compreensão de si, de suas vivências e de sua posição frente ao outro em distintas escalas e contextos no mundo. Dessa forma, a BNCC objetiva para o ciclo inicial capacidades e habilidades, consoantes ao que Trevisan (2018b, p.17) apresenta

Para os anos iniciais do ensino fundamental, principais objetivos: apoiar a construção do sujeito, a partir do reconhecimento do “eu”, do “outro” e do “nós”. Facilitar a compreensão de tempo e espaço, a partir do referencial da comunidade de pertencimento. Na prática - o aluno deve ser capaz de: reconhecer o “eu” e o “outro” a partir da própria realidade e das referências de seu círculo pessoal e da sua comunidade. Entender e diferenciar o público do privado e o urbano do rural. Conhecer como foi à circulação dos primeiros grupos humanos. Pensar sobre a diversidade de povos e culturas diferentes e suas formas de organização. Desenvolver a noção de cidadania, com direitos e deveres. Reconhecer a diversidade, conviver com ela e respeitá-la. Analisar as formas de registros que cada grupo social produz.

Rememora-se que para o PNAIC a História deve ser responsável pela constituição da identidade do indivíduo e do pensar historicamente e nessa perspectiva a BNCC considera que essa formação dos sujeitos faz parte de um processo em longo prazo:

Esse processo de constituição do sujeito é longo e complexo. Os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem. O aprendizado, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, torna-se mais complexo à medida que o sujeito reconhece que existe um “Outro” e que cada um apreende o mundo de forma particular. A percepção da distância entre objeto e pensamento é um passo necessário para a autonomia do sujeito, tomado como produtor de diferentes linguagens. É ela que funda a relação do sujeito com a sociedade. Nesse sentido, a História depende das linguagens com as quais os seres humanos se comunicam, entram em conflito e negociam. (BRASIL, 2017, p. 401)

No intuito de auxiliar na formação de um sujeito crítico, ético, responsável e consciente, a BNCC propõe que seja estimulada a autonomia do pensamento pelo educando, a fim de que ele possa se reconhecer e compreender a dinâmica ao seu redor. Nesse sentido, Horn (2006, p.29) explana que:

Na perspectiva materialista da história, pode-se afirmar que no processo de produção de sua existência o homem estabelece relações de trabalho, gera novas formas de organização, novos modos de produção marcados pelas contradições das relações sociais que se manifestam sob formas de conflitos e desigualdades. Da mesma forma estabelecem relações de poder, criando leis, instituições políticas e religiosas. Assim, cada sociedade possui características peculiares decorrentes de seu processo histórico, mas que ao mesmo tempo está inserida numa totalidade sócio-histórica que permite estabelecer semelhanças e diferenças [...]

Essa reflexão contribui para a compreensão do que a BNCC visa sobre o ensino de história, sendo esse não limitado a fatos cronologicamente referentes apenas ao passado, ele deve permitir e provocar o educando a estabelecer relações contemporâneas. Em acordo com Trevisan (2018, p.4)

O passado deve dialogar com o presente. Esse é um dos pontos principais que a BNCC traz para o ensino de história. De acordo com a base, é preciso “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive”. Sendo assim, os alunos não devem apenas aprender sobre os fatos de maneira distante ou fora de contexto a outros fenômenos e, principalmente, do próprio presente. Que através de processos, como os cinco propostos pela base (identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise), os alunos devem ser estimulados a fazer uma leitura crítica dos fatos históricos. Para que isso aconteça, é essencial que todos se sintam motivados a partir dos conhecimentos que adquirem nas aulas a formularem perguntas sobre o passado e sobre o presente. Os alunos devem ser incentivados a apresentar suas hipóteses e interpretações acerca dos fatos para questionarem e confrontarem o conhecimento pré-estabelecido.

Na busca por articular os fatos históricos com o presente, infere-se que a BNCC visa uma formação cidadã, crítica e autônoma do educando. Para tanto, define ensinamentos específicos da História por meio de suas competências e articula essas com as competências específicas das Ciências Humanas e suas competências já apresentadas na figura 5, do item 4.2. Reflete-se que o PNAIC, em

sua estruturação, por definir temas para as Ciências Humanas, tenha deixado em aberto lacunas referentes, especificamente, ao ensino de História. Na BNCC, o componente de História deve garantir aos educandos as seguintes competências, expostas no quadro abaixo (Figura 9).

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

Figura 9: Competências específicas de história para o ensino fundamental.

Fonte: Brasil (2017, p.400).

Org. SANTOS, P. S. (2019).

Ao analisar as competências para o ensino de História, pode-se perceber que a BNCC sugere a reflexão por parte dos educandos das ações realizadas pelo ser humano ao longo do tempo, de modo a realizar relações entre os distintos contextos sociais e suas implicações em diferentes tempos e espaços. Infere-se que a abordagem proposta pela BNCC, relativa à perspectiva do texto publicado, projeta o desenvolvimento do educando de forma crítica, como seres pensantes de suas ações e de ações de outros indivíduos. Ao traçar um paralelo entre o PNAIC e a BNCC, avalia-se que ambos demonstram flexibilizar o currículo quanto aos conteúdos e meios de discorrer sobre eles.

No entanto, identifica-se que o PNAIC, ao visar o componente de História intrínseco à área de ciências humanas, poderá resultar em seu processo uma vinculação das disciplinas. Infere-se ser positiva a abordagem das disciplinas de Geografia e História correlacionadas, pois se entende que possibilita uma percepção interdisciplinar dos fatos ocorridos no espaço ao longo do tempo. Porém, rememora-se que o PNAIC se dá no âmbito do ciclo inicial e julga-se que para os educandos dessa etapa, a distinção entre as disciplinas apresente-se de difícil separação. Ao

considerar o mesmo ciclo, percebe-se que a BNCC, ao estipular competências específicas para cada componente, ressalta a diferença de percepção de cada, porém visa desenvolver as duas em convergência, pois atenta para o progresso do educando em um sentido de estabelecer um processo de formação do indivíduo para uma cidadania consciente de seus direitos e deveres sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo exhibe as reflexões resultantes da pesquisa em conjunto com as análises a partir das percepções do autor. Destaco a relevância da elaboração do currículo escolar com uma abordagem cultural voltada para ênfase nas singularidades, com vistas para uma formação crítica e cidadã, desde o ciclo de alfabetização. Nessa direção, são necessárias ponderações sobre a utilização do Caderno de Ciências Humanas do PNAIC e seus objetivos, assim como as relações existentes entre a BNCC e o PNAIC no que se refere às Ciências Humanas.

Inicialmente, creio ser relevante expor que a pesquisa desenvolvida não tem pretensão em findar o debate sobre o tema proposto, pois entende-se que conforme o tempo-espaço em que um estudo constrói seu processo, esse terá inúmeras possibilidades e dinâmicas para desvelar reflexões e essas serão distintas. Assim, esta dissertação apresenta, por meio de uma narrativa com viés específico, um olhar para essa problemática, com vistas a contribuir para estudos futuros.

Ao discorrer sobre a estrutura e organização do Caderno de formação de Ciências Humanas do PNAIC, buscou-se analisar como se apresentam as singularidades culturais existentes no Brasil, considerando a utilização de um material único. Nesse sentido, verificou-se, primeiramente, que o PNAIC define as Ciências Humanas, constituída por apenas duas disciplinas, sendo essas a Geografia e a História. Entende-se que essa delimitação restringe a área das humanidades, sendo que a essa se integram disciplinas como Filosofia, Sociologia e Antropologia. Assim, considera-se que o estudo e compreensão das singularidades culturais, em acordo com o PNAIC, limitam-se aos olhares da Geografia e da História. Embora essas disciplinas desenvolvam-se em relação da narrativa social no espaço ao longo de tempo, elas não abarcam toda a contingência referente à temática cultural.

Ainda que o PNAIC se dirija apenas ao ciclo de alfabetização, depreende-se que a educação não deve ser limitada ou restringida, pois cada componente engloba uma série de conhecimentos que podem ser adaptados conforme as etapas de desenvolvimento dos educandos. Ao considerar que o PNAIC, em seu texto,

intenciona autonomia na elaboração curricular, com vistas a atender a diversidade cultural, ao delimitar as disciplinas correspondentes à área das Ciências Humanas, o PNAIC acaba por confinar os ensinamentos possíveis, pois a temática cultural e sua diversidade podem ser contempladas com maior êxito por todas as disciplinas que compõem a área de humanas e de forma interdisciplinar. Nessa perspectiva, interpreta-se que o PNAIC discerne a temática cultural com moderação e julga-se esse fato como um equívoco uma vez que cinge o desenvolvimento pleno dos educandos que estão em uma etapa de tamanha relevância para seu desenvolvimento como sujeitos pertencentes a um Lugar⁹, como é o ciclo de alfabetização.

Nesse aspecto, faz-se uma crítica ao sistema educacional brasileiro, no sentido que esse transmite a ideia de capacitar os indivíduos apenas para atender as necessidades do neoliberalismo, pessoas treinadas para ser mão de obra. Ressalta-se ainda que, historicamente, houve tentativas de ruptura desse sistema como, por exemplo, a influência teórica de Paulo Freire, que parte de uma educação libertadora. Ilustra-se, porém, que o sistema educacional do Brasil, aparentemente, não sugere como principal objetivo formar cidadãos críticos, que contribuem para um crescimento socioeconômico e cultural da população.

Identifica-se que, ao alterar esse suscitado objetivo da educação brasileira, haveria uma quebra de paradigma. Nesse segmento, avalia-se construtivo a oferta e a inserção de distintas disciplinas, da área de Ciências Humanas, no currículo escolar para todo o ciclo do Ensino Fundamental. Considera-se que essas contribuiriam diretamente na concepção de uma nova geração de intelectuais, sendo que esses também seriam indivíduos capacitados para o mercado de trabalho e providos de visão crítica e cidadã.

Conjectura-se que, como o Caderno de Ciências Humanas do PNAIC destina-se, especificamente, para o ciclo de alfabetização, ele apresenta, como objetivo, explanações básicas da Geografia e da História (dispostas no item 4.1), como a compreensão de localização espacial em diferentes tempos ao longo do percurso

⁹ Lugar: Categoria do espaço estudada pelos Geógrafos. Destaca-se o Geógrafo Yi Fu Tuan e suas obras "Espaço e Lugar" (1983) e "Topofilia" (1980), em que ele proporciona uma reflexão e conceituação sobre o termo. Segundo Tuan: "O lugar encarna as experiências e aspirações das pessoas. O lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado."

social. E, nesse segmento, inicialmente, avalia-se positiva essa percepção. No entanto, levanta-se um questionamento no que se refere a quais motivos se desenvolvem aprendizagens mínimas aos educandos? Entende-se que a aprendizagem deve respeitar conhecimentos básicos para sustentar um desenvolvimento adequado, crítico e com responsabilidade. Mas, infere-se que a educação não deva ser limitadora e, nesse caso, reflete-se que os ensinamentos deveriam oportunizar uma expansão dos saberes, independente do ciclo escolar.

Expandir os conhecimentos sobre a pluralidade e a diversidade cultural, com educandos desde o ciclo de alfabetização, é proporcionar o desenvolvimento de indivíduos providos de novos olhares para os grupos sociais de todo o mundo. Deduz-se, assim, um princípio de mudança de paradigmas, quebra de preconceitos referentes à diversidade cultural dos povos e o processo de construção de uma nova sociedade mais equitativa e justa.

Nessa perspectiva, se pode tomar como exemplo a educação de países com elevados índices educacionais, como é o caso da Finlândia¹⁰. Obviamente, não se está descartando o contexto socioeconômico e cultural do país mencionado. Porém, em relação à educação ofertada pelo Estado, esta pode espelhar-se em exemplos positivos e planejar objetivos a serem alcançados em curto, médio e longo prazo por meio de investimentos pesados em infraestrutura escolar, materiais de apoio pedagógico, valorização dos docentes (com salários justos) e formações continuada relevantes e significativas para os professores(as).

Em relação ao Caderno de Ciências Humanas do PNAIC, cabe explanar as percepções de como são consideradas as singularidades culturais, tendo em vista que essas não são ignoradas por ele, conforme identificado ao longo desta pesquisa. Segundo o texto oficial disponibilizado, o desenvolvimento das

¹⁰ Boa educação e qualificações são requisitos importantes para conseguir um emprego. Na Finlândia, 88% dos adultos com idades entre 25 e 64 anos concluíram o ensino médio, acima da média da OCDE, de 79%. Isso se aplica mais às mulheres do que aos homens, pois 85% dos homens concluíram o ensino médio, comparado a 91% das mulheres. A Finlândia é um país de desempenho superior em termos da qualidade de seu sistema educacional. O aluno médio obteve pontuação de 523 no domínio de leitura, matemática e ciências, no Programa Avaliação de Estudante Internacional (PISA- iniciais em inglês) da OCDE. Esta pontuação é muito superior à média da OCDE, de 486. Em média, na Finlândia, as meninas superaram o desempenho dos meninos em 24 pontos, consideravelmente mais do que a diferença média da OCDE, de 2 pontos (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: <<http://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/paises/finland-pt/>> Acesso em: 28 jun 2019.

humanidades deverá discorrer a partir das diferenças culturais, valorizando-as em múltiplas escalas de vivência. Acorda-se com essa premissa, pois ao evidenciar a cultura local, se está contribuindo para formação de indivíduos que se identificam como membros pertencentes da sociedade. E, nesse caso, esses mesmos indivíduos irão fomentar a preservação dessas singularidades, já que essas são formas de representação de suas individualidades no mundo e reforça a ideia de que o global não anula o local.

A crítica a ser externada refere-se ao fato de o texto apresentado no Caderno de Ciências Humanas do PNAIC não manifestar claramente esse enaltecimento das singularidades culturais. Esse realiza exposições ambíguas ou mesmo contraditórias, inúmeras vezes, a respeito da relevância e a liberdade de construção curricular com identificação da história e do espaço local. Por esse ângulo, vê-se que o PNAIC, como documento oficial, abre espaço para questionamentos, pois enfatiza a valorização das distintas expressões culturais em determinados momentos e, em outros, se apresenta como caminho basilar para elaboração de currículos para o território brasileiro.

Enfatiza-se a relevância de enaltecer as culturas locais, devido ao fato de que os indivíduos se reconhecem por meio de seus códigos culturais, sejam materiais ou imateriais. Reconhecer e respeitar as singularidades culturais de cada região contribui para o modo que os grupos sociais percebem, analisam e se manifestam no espaço ao longo de sua história. Nesse caso, considera-se que o PNAIC, ao ser desenvolvido, sendo esse um documento que embasa a elaboração dos currículos escolares nacionais, sugere-se que exterioriza-se de forma objetiva e clara sua posição no que se refere à liberdade de construção curricular com vistas a atender as características da sociedade local.

Infere-se ainda que o significado de enaltecer as singularidades culturais contribui diretamente na formação da identidade cultural dos indivíduos. Saliencia-se que essa identificação de pertencimento ao local de origem faz parte de um processo e esse irá apresentar significado a partir das vivências e narrativas experimentadas pela sociedade. Nesse caso, insinua-se ser relevante a elaboração de um currículo escolar que desenvolva desde o ciclo de alfabetização a observação e participação na cultura local, pois auxilia na construção da cidadania. Essa cidadania almejada irá possibilitar uma sociedade mais equitativa, com pessoas que respeitam as diferenças culturais, sujeitos desconstruídos dotados de uma visão

ampla de mundo. Desse modo, ressalta-se que para haver a quebra de paradigma, necessitamos enriquecer a educação das novas gerações, por meio de currículos escolares livres de amarras, com vistas de um futuro possibilitador para todos.

Nesse segmento, durante a pesquisa realizou-se uma análise relativa à visão da BNCC sobre as singularidades culturais, em analogia ao olhar do PNAIC sobre elas, obviamente, considerando a cronologia de desenvolvimento e aplicação de ambos. No intuito de identificar se as experiências obtidas com o PNAIC, em um primeiro momento, como um currículo basilar nacional, promoveram movimentos em busca de aprimorar a BNCC, com vistas a uma educação plural que reconheça a diversidade cultural. Ao observar as competências gerais da BNCC (item 4.2), nota-se que estão contempladas proposições que afirmam as diferenças culturais e priorizam a valorização da diversidade, o pensamento crítico, os saberes e vivências, o exercício da cidadania, o exercício da empatia, o respeito ao outro, a coletividade e o acolhimento, com vistas a atender os direitos humanos com responsabilidade.

Compactua-se com as proposições da BNCC, no sentido de respeitar e valorizar as diferenças culturais, aliás, no andamento da pesquisa, foram realizadas inúmeras inferências nessa perspectiva. Mas, salienta-se a utilização do termo “diferenças” para designar as peculiaridades culturais, exprime-se que há denotação de comparação nesse uso. Inere-se não ser adequado comparar culturas, pois essas carregam em si narrativas e códigos pertencentes a um grupo social determinado. Desse modo, entende-se que o emprego do termo “singularidades” se faz mais coerente, visto que salienta uma qualidade única, sem correspondência com outros, singular. Por esse ângulo, julga-se inadequado o uso de expressões, por documentos oficiais, como é o caso do PNAIC, que podem sugerir conflito entre grupos sociais.

Em relação às Ciências Humanas e seus aspectos socioculturais, o PNAIC e a BNCC alinham-se ao estabelecer como representantes as disciplinas de Geografia e História. Sendo que para o PNAIC essas são responsáveis diretas pela compreensão da sociedade e, para a BNCC, contribuem para percepção das relações sociais ao longo do tempo e do espaço. Entende-se que esses pressupostos se manifestam de maneira coerente, já que caminham em acordo com as vertentes das duas disciplinas. Mas, rememora-se que as Ciências Humanas

abarcam uma gama de concepções e, nesse caso, não são contempladas satisfatoriamente por esses documentos analisados.

No que tange a Geografia, é possível discernir entre o PNAIC e a BNCC a complexidade de entendimento esperada por parte dos educandos. No sentido que, enquanto o PNAIC visa uma construção do sujeito de forma crítica e participativa das ações de seu cotidiano, (e entende-se esse fato como positivo), a BNCC promove além desse ponto, pois intenta que o educando identifique, em diferentes escalas, a complexidade que forma o mundo e que ele faz parte deste como um cidadão e que, nesse sentido, necessita interagir com a sociedade e a natureza com responsabilidade e coerência.

Referente à História, vê-se que enquanto o PNAIC percebe a disciplina como uma forma de constituição da identidade do indivíduo, a BNCC expõe que por meio da História os educandos possam estabelecer reflexões de ligação entre o passado e o presente, contribuindo, assim, para um desenvolvimento da cidadania, pautada na identificação, análise e compreensão crítica das ações humanas ao longo do tempo. Nesse sentido, infere-se que o olhar da BNCC apresenta-se com maior complexidade de percepções e depreende-se assertiva essa proposição.

Como fechamento dessa pesquisa, retoma-se que não se está encontrando respostas finais e/ou conclusivas dessa problemática. A ideia principal é a de explorar o tema de forma reflexiva, no intuito de fomentar o debate, pois acredita-se que essa é a forma de construir uma educação plural com objetivo de atender equitativamente a sociedade. O processo de escrita dessa dissertação contribuiu para aprofundar análises sobre a educação no Brasil e, assim, identificar que infelizmente essa tem vistas a atender um sistema mercadológico complexo. No entanto, embora existam interferências externas, cabe ressaltar que sempre houve e haverá resistência e luta por um ensino de qualidade, equitativo e emancipador.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Miguel G. Arroyo. – 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas.**/ Stephen J. Ball; Meg Maguire and Annette Braun. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora. UEPG, 2016.

BRASIL, Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. acesso em 30 jul. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015a. 76 p.

_____. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização. Caderno 09 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015b. 104 p.

_____. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015c. 104 p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 164p.

BEZZI, M. L.; MARAFON, G.J. **Historiografia da ciência geográfica**. Santa Maria: UFSM, 2007.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1988.

BRUM NETO, H. **Região Cultural: a construção de identidades culturais no Rio Grande do Sul e sua manifestação na paisagem gaúcha**. 2007. 319p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria 2007.

CAETANO, J. N. **A influência cultural portuguesa na reorganização do espaço da microrregião geográfica de Cruz Alta/RS**. 2012. 270p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria 2012.

CALLAI, H.C.; ZARTH, P. A. **O estudo do município e o ensino de história e geografia**. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 1988.

CALLAI, H.C. **O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento**. In Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, VIII; Coimbra, 2004.

_____. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. CADERNOS CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/2005.

CASSANTA, L. D. **Consciência histórica e transformações sociais: narrativas autobiográficas e o exercício da cidadania a partir das aulas de História**. 2018. 88p. Dissertação de Mestrado (Profissional em Ensino de História – ProfHistória) - Universidade Federal de Santa Maria 2018.

CASTELLAR, S.M.V. **A alfabetização em geografia**. Espaços da Escola, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

COHEN, Gerald A. **A teoria da história de Karl Marx: uma defesa**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

COSGROVE, D. E. Em direção a uma geografia cultural radical: problemas da teoria. **Espaço e Cultura**, n.5, p.01-03, 1996.

CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org.) **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CUNHA, M. **Formação continuada**. In Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Marília Costa Morosini [ET AL]. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução: Viviane Ribeiro. 2.ed. Bauru: Ed. da UCS, 2002.

CLAVAL, P. A **Geografia Cultural**. Tradução: Luiz Fugazolla Pimenta; Margareth Afeche Pimenta. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

DUARTE, A; AUGUSTO, M. H. **Trabalho docente: configurações atuais e concepções**. In: Anais do VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO. Rio de Janeiro, nov. 2006. CD-ROM.

FERRARI, R. **Elaboração de um atlas escolar do município de Nova Palma**. 2007. 51f. Trabalho de graduação (Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

FURTADO, J. **A importância da Formação Continuada dos professores**. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores/>. Acesso em: 18. jun. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GELATTI, L. D. **Contribuições da gestão escolar na qualidade da educação**. 2013. 59f. Monografia de especialização (Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

GIL, A. C.; **Como elaborar projetos de pesquisa/** Antonio Carlos Gil. 4 ed. São Paulo – Atlas 2002.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução: SILVA, T. T da LOURO, G. L. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Loyola: São Paulo, 2004.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho Docente, classe social e relações de gênero /** Álvaro Moreira Hypolito. - - Campinas, SP. Papyrus, 1997. (coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. **Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente**. Educação: Teoria e Prática – Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011. Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura C.V. **Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, p. 100-112, 2009.

HORN, G. B. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método /** Geraldo Balbuíno Horn, Geysa Dongley Germinari. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 08 nov. 2014.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra.** Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papyrus, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 10ed. rev. e amp. – São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. et. al. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 2001. 5 ed. 168 p.

LÜCK, H. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores.** *Em aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B7FF1DC84-64A4-42B8-B810-F685C8CD7193%7D_em_aberto_72.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2013

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Série Cadernos de Gestão, Vol. II. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 2 ed. 132 p.

_____. **Gestão Educacional:** Uma questão paradigmática. Série Cadernos de Gestão, Vol. I. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 4 ed. 116 p.

_____. Gestão de resultados Educacionais. In. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba, PR: Positivo, 2009. p. 55-68.

_____. **A gestão participativa na escola.** Série Cadernos de Gestão, Vol. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 10 ed. 125 p.

_____. **Liderança em gestão escolar.** Série Cadernos de Gestão IV. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 8 ed. 165 p.

MAY, T. **Pesquisa social:** questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MIURA, Irene Kazumi. **Políticas Públicas:** conceitos básicos. São Paulo, SP: USP, 2015.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MORAIS, L. A. A. (Org.) [et. al.]. **Intensificação e precarização social do trabalho de professores de escola pública:** um estudo exploratório na região da baixada fluminense (RJ). Trabalho Necessário- www.uff.br/revistatrabalhonecessario: ano 16 Nº29/2018. Acesso em: 18 de jun. de 2019.

MURTA, Marinez. O Projeto Político Pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização. **Revista Educação e Tecnologia.** Belo Horizonte, v.9, n.1. p. 21-28, jan. – jun. 2004.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>> Acesso em: 2 de fev. de 2018.

PESSÔA, V. L. S. **Geografia e pesquisa qualitativa**: um olhar sobre o processo investigativo. UERJ, Ano 14, nº23 v.1, 2012, p.4-18.

PICCIN, E. **O código cultural religião como uma das manifestações da identidade cultural da Quarta Colônia de Imigração Italiana/RS**. 2009. 149p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria 2009.

REGO, T. C. (Org.) [et al.]. **Memória, história e escolarização**. São Paulo, SP: Revista Educação; Editora Segmento, 2011. – (Coleção Pedagogia Contemporânea).

RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs). **Ensino de História e Currículo**: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: Ciências Humanas e suas Tecnologia. 1 ed. Porto Alegre: 2009.

RUVIARO, R. E. **Turismo e memorialidade**: aspectos da arquitetura de imigração em Silveira Martins/RS – Brasil. 2011. 103p. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissionalizante em Patrimônio Cultural) – Universidade Federal de Santa Maria 2011.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado**/ Jörn Rüsen; tradução de Asta-Rose Alcaide – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. 188p. (Teoria da História, 2).

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia/ Milton Santos; em colaboração com Denise Elias. – 6. Ed. 2. reimp. – São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2014. 136p.

SANTOS, P. S.; BEZZI, M. L.; **Imigração italiana no Rio Grande do Sul**: um estudo sobre seus códigos culturais. In Jornada Acadêmica Integrada, XXVIII, 2013. Santa Maria/RS.

_____. **Geografia cultural**: os códigos culturais italianos em Silveira Martins/RS. In Seminário Extensão Universitária da Região Sul, XXXII, 2014. Curitiba/PR.

SÁ-SILVA, J. R. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: Conceitos, esquemas, casos práticos. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning. 2013.

SILVA, Kalina Vanderlei, **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. 2ª reimpressão: São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI**: Em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, Rita de Cássia. **Uma Reflexão Sobre o Trabalho Docente a Partir da Análise do Conceito de Crenças**. Revista Psicologia Ciência e Profissão, 2003, 23 (2), 6-13.

SOUZA, Celina. **Política Públicas**: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, n.16, p.20-45, jun/dez. 2006.

_____. **Políticas Públicas**: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

SPOLAOR, S. **Os papéis urbanos nas pequenas cidades da região da Quarta Colônia – RS**. Dissertação de mestrado UFSM, 2010. Santa Maria.

STRASORINI, R. **Ensino de Geografia**: o desafio da totalidade mundial nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

TARDIF, M. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento**: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: Dp& A editora, 2000.

TORNAGHI, A.J.C. **Tecnologias na educação**: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista. 2 ed. Brasília: Secretaria de Educação à Distância. 2010, 120p: Il grafs. tabs.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

_____. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução DIFEL. São Paulo: Difel, 1974.

TREVISAN, R. **BNCC na prática** tudo sobre geografia.(2018a). [ebook]: <https://nova-escolaproducao.s3.amazonaws.com/wCc4jNrfvHyQBhNdbcHwXBrsMBPvJeg6kyaUjGuHsvGefTeBcBB7x6kC7DV/guiabncc-ne-geografia-final.pdf>. Acesso em: 19 Jun 2019.

_____. **BNCC na prática** tudo sobre historia. (2018b). [ebook]: <https://nova-escolaproducao.s3.amazonaws.com/2MwkceSjthtkfMkabCJB9RqzxBNf9qxsKZhA4USrBWegPZ8QEaeSDZwGHZ4/guiabncc-ne-historia-novescola-finalimg.pdf>. Acesso em: 19 Jun 2019.

TRINDADE, A. L. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, A. L.; SANTOS, R. (orgs). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. 3 ed. P. 7-16.

VEDOIN, V. C. **Levantamento das potencialidades turísticas do município de Silveira Martins – RS**. 2004. 57p. Trabalho de Graduação em Geografia – Universidade Federal de Santa Maria 2004.

VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. 2 ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

VIEIRA, E. F.; RANGEL, S.S. **Geografia Econômica do Rio Grande do Sul: espacialidade/temporalidade na organização econômica rio-grandense**. Porto Alegre: Sagra, 1993.160p.

VIEIRA, J.S.; HYPOLITO, A.M.; DUARTE, B.G.V. **dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

WATANABE, Adriana. **Políticas Públicas de Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do Direito à Educação**. Doutorado em Educação. 2015. p.252. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2015.