

O processo de aprendizagem através das experiências do cotidiano no âmbito das ciências humanas: um olhar a partir da base nacional comum curricular- BNCC para o ensino fundamental

Maria Ediney Ferreira da Silva
Universidade Estadual de Alagoas

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.28

RESUMO

O estudo possui como objetivo compreender o ensino das Ciências Humanas a partir do espaço vivido, seu lugar de vivência, o cotidiano através de uma aprendizagem significativa que contemple uma perspectiva socioparticipativa. Neste intuito, tomou-se como aporte de apreensão a Base Nacional Comum Curricular- BNCC destinada ao ensino de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental. A leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania. Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço vivido, o qual desvela todas as ações humanas. Alçar uma aprendizagem que busque superar a leitura ingênua do mundo, possibilita a compreensão através de uma visão de indivíduos concretos e históricos, assumindo o papel de sujeitos e suas formas de apreender a realidade.

Palavras-chave: ciências humanas. BNCC. ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem reque uma amplitude na compreensão de como ocorre sua constituição, bem como o desenvolvimento que envolve as diferentes práticas utilizadas no alcance do aprender. Quando partimos da escola, uma aprendizagem intencional pode ser entendida como a prática de tratar cada experiência educativa como uma oportunidade para aprender algo direcionado. Entretanto, não se trata de algo que possui sua efetivação em separado. Na realidade, para sua efetivação, é preciso que seus conteúdos, temas e abordagens sejam formulados de maneira ativa, partindo de situações cotidianas, próximas a realidade que nos cerca.

O cotidiano surge, nesta perspectiva, como um arcabouço de ideias e proposições para construção de uma aprendizagem escolar realizada em proximidade com o que o aluno vivencia e experimenta. Ao assumir esta perspectiva, o conceito de pesquisa-ação ganha uma acentuada visibilidade, pois agrega ao cenário escolar metodologias participativas que trazem a problemática do dia a dia para sala de aula. Assim, alunos e professores, imersos no cotidiano, adquirem e aprimoram o conhecimento sempre em contato com o fazer humano do dia a dia, utilizados como fonte de saberes que podem ser trabalhados pelos saberes escolares.

Nesta perspectiva o trabalho tem como objetivo compreender o ensino das Ciências Humanas a partir do espaço vivido, seu lugar de vivência, o cotidiano. Segundo Callai (2005) a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania. Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço vivido, o qual desvela todas as ações humanas. Desse modo, ler o mundo se mostra além da leitura cartográfica, na realidade, a leitura do mundo é construída cotidianamente, o que significa compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade. Isto requer considerar que o ensino de ciências humanas conduza o aluno a se perceber como indivíduo atuante e participante do contexto que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens, estão inseridos num processo de desenvolvimento.” (CALLAI, 1999, p. 58). Desta forma, podemos alçar uma aprendizagem que busque superar a leitura ingênua do mundo, mas que possibilite a compreensão através de uma visão de indivíduos concretos e históricos, assumindo o papel de sujeitos que fazem e refazem suas formas de

apreender a realidade (KAERCHER, 1999, p. 56).

De fato, a sociedade ao longo de sua história, tem passado por diversas mudanças, exigindo assim formas de organização e adequações que atenda suas reais demandas. E nesse sentido as ciências humanas têm se posicionado frente à missão de não só compreender o contexto atual, mas também de oferecer respostas plausíveis para a sua área de ensino. O lugar é a base referencial do homem e sua leitura pode agregar empatia e reconhecimento frente ao outro que com ele divide os dilemas da realidade vivenciada. Diante desta apreensão, a concepção sobre a produção do espaço social do filósofo francês Henri Lefebvre (1901-1991) destaca o homem como sujeito da sua história. O autor questiona a vida cotidiana da sociedade moderna a partir de sua expressão mais manifesta: o espaço vivido. Compreendido como a porção do espaço social pela qual o homem experimenta os elementos, através das relações experimentadas e interações que o compõem. É este mesmo espaço, juntamente com o tempo que transforma a pluralidade/multiplicidade de apreensões da realidade, a partir de diferentes conjunturas e contextos que só tem sentido sob a compreensão da relação espaço-tempo na construção e reprodução da vida humana. Para Heller (2004, p.23) a vida cotidiana estabelece uma articulação entre a ação do indivíduo e a sociedade, não estando fora da história, mas no centro do fazer histórico. Constituindo a verdadeira essência da substância social”. Assim, é fundamental entender que a vida cotidiana consiste, a um só tempo, a vida de todo homem e mulher, já que os indivíduos vivenciam o dia a dia em suas individualidades e no contato com o outro. Isto sem nenhuma exceção. Para a filósofa, a vida é heterogênea, contando com partes orgânicas da organização do trabalho, da vida privada, dos lazeres e o descanso.

Mas o cotidiano possui níveis de importância para determinadas práticas sociais em função das diferentes estruturas econômicas e sociais. Entretanto, é importante situar o indivíduo face à história, valorizando as subjetividades, individualidades, bem como as particularidades de cada sujeito. Ainda segundo Heller (Op. Cit. p.26) o indivíduo nunca está isolado, sendo sempre e simultaneamente um ser particular e genérico.

Todavia, quando consideramos o estudo do cotidiano, a partir da escola, este ato impõe a exigência de um discurso interdisciplinar, sendo este fundamental para que se compreenda a vida cotidiana em uma totalidade e complexidade. As ciências humanas surgem, como possibilidade de trazer para o contexto escolar a categorias de apreensão elaboradas, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana assume um destaque especial, com vistas ao acolhimento das diferenças, isto considerando que o ser humano, ao interpretar e avaliar os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente, com respeito ao ambiente e à própria coletividade.

Assim, o objetivo central aqui está embasado com o seguinte questionamento: qual o papel do ensino de ciências humanas na escola, em especial no ensino fundamental, a partir da aprendizagem embasada na realidade do aluno? Atentando para o que significa aprender, com o ponto de partida o que se vivencia, a imersão na realidade do lugar onde habito, na porção do espaço onde as relações sociais se materializam. Onde as relações de identidade se constituem e subjetividades são estabelecidas como um referencial dos sujeitos.

Nos interessa identificar, no conjunto dos saberes destinados ao ensino das ciências humanas, como o cotidiano se revela e de que forma o professor pode utilizar fatos do dia a dia

em suas aulas. Questões como: é possível estabelecer relações entre os conteúdos presentes no rol dos conhecimentos destinados ao ensino de geografia e os fatos que ocorrem no cotidiano do lugar onde os alunos estão inseridos? A aproximação entre realidade e teoria, auxilia no processo de aprendizagem? Conduz um melhor entendimento dos conteúdos?

Estas apreensões nortearam a discussão aqui disposta, partindo do pressuposto que o processo de ensino e aprendizagem possui nuances que devem ser consideradas nos mais diferentes contextos. Sejam estes, os recursos metodológicos que tomam a teoria para ancorar o conhecimento, sejam os que partem das práticas para materializar o que se aprende ou se deseja ensinar. Teoria e prática em diálogo com o cotidiano na apreensão dos saberes em diálogo com as ciências humanas.

COTIDIANO E EDUCAÇÃO SOCIOPARTICIPATIVA NO ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS:

As práticas voltadas à educação, em especial ao ensino de humanas, propiciaram aos alunos diferentes apreensões sobre o espaço social. As percepções construídas nas práticas docentes ao longo desse processo de aprendizagem, potencializam diferentes habilidades, na medida em que o contato com a realidade fomenta a reflexão, aprimorando o conhecimento. Vale destacar que processo pedagógico norteador destas práticas, deve ser contínuo, sendo capaz de ganhar maior consistência e aprimoramento a partir de uma abordagem da realidade amplificada. Ou seja, a medida em que, os problemas encontrados despertam nos alunos uma reflexão mais aprofundada.

A capacidade de aprender e discutir sobre cada problema, assim como buscar possíveis soluções para minimizá-los ou mitigá-los estende-se a toda sociedade, porém a escola, como instituição que atua diretamente no espaço social, possui um lugar de fala primordial no ato de problematizar os dilemas que a sociedade enfrenta, pois além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual dos alunos, ocorre por meio dela a inserção social. Isso se dá pelo fato desta instituição ser um importante meio social frequentado pelos indivíduos, depois do âmbito familiar. Entretanto, dentre inúmeros desafios enfrentados pela educação hoje, um dele refere-se diretamente a significância dada ao conteúdo ministrado. Ou seja, deseja-se que o conhecimento disposto pelo professor ultrapasse processos de memorização apenas e/ou o descaso sobre o que se ensina a partir de uma determinada disciplina escolar. De forma geral, quando estamos motivados a aprender algo, transpomos a esfera da memorização, vivenciando, sentindo e experimentando novas formas do conhecimento.

O fato é que, para além dos limites da escola, com suas normatizações, seus parâmetros curriculares, uma aprendizagem que prioriza a significância se preocupa com os sujeitos, o alcance diferenciado ao conhecimento, já que as trajetórias individuais são únicas, pois cada sujeito possui sua individualidade, dotada de subjetividades que devem ser consideradas e principalmente respeitadas quando o assunto é aprendizagem. Entretanto, o despertar para o conhecimento requer ações que viabilizem ao sujeito não apenas o contato com o saber, mas a compreensão de como um único conteúdo perpassa as diferentes esferas do conhecimento.

Exige, acima de tudo compreender que o conhecimento não está isolado, mas estabelece constante interrelações com as mais diferentes ciências. Considerando esta perspectiva, a

pesquisa que aqui se desenha, buscará mobilizar o conhecimento escolar a partir de projetos que possuam como base diferentes atividades

Diante do exposto, tomou-se como aporte teórico e metodológico instrumentos que auxiliassem na compreensão da aprendizagem com o aluno como protagonista, isto através de um trabalho colaborativo realizado frente a realidade local. Neste sentido, a educação socioparticipativa abre possibilidades para aprofundar problemáticas encontradas no contexto em que o aluno está inserido. Compreende-se como educação socioparticipativa, aquela que parte de uma aprendizagem na qual o aluno parte da análise e reflexão na interação indivíduo-sociedade, assumindo questões que versam sobre: como em meio à vida cotidiana, os sujeitos sociais se aprimoram da vida pública e a transformam? De que forma os dilemas encontrados no cotidiano podem fomentar diferentes formas de ensino e aprendizagem em diálogo com à escola?

Novaes e Gil (2009) colocam que as metodologias participativas estão muito próximas da compreensão do que seja a pesquisa-ação. Para Thiollent (1988, p.14) um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Assim, tem como base a pesquisa empírica, pois a pesquisa-ação leva em consideração a descrição de situações concretas por meio de observações e ações em meios sociais, sem, contudo, desprezar a pesquisa teórica, sem a qual não teria sentido. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com conferência dos dados obtidos e observados sempre um caráter descritivo e rico em significados, considerando contexto/ambiente natural em que se desenvolve a investigação. Entretanto, como Tripp (2005) para ser qualificada como uma pesquisa-ação, há que se ter uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo (pesquisadores, equipe e respondentes), ação esta que seja para investigar problemas considerados relevantes no escopo social e que, portanto, requeira uma investigação mais elaborada.

Segundo Freire (2011, p. 87) “o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade” e nesse cenário acredita-se que um dos desafios para a prática de ensino em ciências humanas é fazer com que o aluno conceba os diferentes objetos de conhecimento, próprio da área, como saberes escolares e práticos. Em síntese, de acordo com Cavalcante (2012, p. 141) os alunos têm o direito de compreender que o espaço social não é apenas uma categoria teórica que serve para analisar a realidade, mas é algo vivido pelas pessoas, resultante de suas ações.

Ausubel (1980) destaca que a aprendizagem significativa busca fornecer sentido, estabelecendo relações de modo não arbitrário e substancial entre novos conhecimentos e os conceitos que já existem no rol de conhecimentos adquiridos. Constitui em uma reorganização da estrutura cognitiva, onde uma nova informação acaba por estabelecer relações com um aspecto relevante na estrutura do conhecimento do estudante. Conhecimento este, organizado a partir de uma estrutura de aprendizagem dotada por sentimentos de pertencimento, reconhecimento dentre outros.

A teoria de Ausubel, é composta pelo conceito de aprendizagem significativa, que pode ser reconhecida dentro da teoria psicológica através da seguinte sentença: o fator isolado que mais influência na aprendizagem, é o saber do aluno. Se esse saber estiver bem definido, novas ideias podem ser incluídas em sua estrutura cognitiva, ocorre assim, um crescimento dos concei-

tos por ancoragem, dada a interação entre os saberes do aprendiz e o conhecimento concebido. Fato que resulta em uma modificação da estrutura cognitiva do aluno. Todavia, é importante destacar que efetivamente a aprendizagem só será significativa mediante a clareza dos conceitos na mente do aluno. Ou seja, quando mais próximo de sua realidade este conceito estiver, maior será a apreensão do conceito concebido para ser consolidado. Ao contrário, se não estiver presente ou claro, os conceitos Ausubel (op. Cit, 78) dificilmente o sujeito conseguirá ancorar este saber.

Na teoria ausubeliana, um dos fatores que interfere quando tratamos de uma aprendizagem significativa, é o interesse do aluno em aprender. Segundo o autor, o cumprimento da aprendizagem significativa requer do estudante interesse para aprender e o produto do aprendizado é a transformação das ideias de modo claro e objetivo, em um saber onde o aluno domina a ponto de repassar este saber de forma segura e precisa. Neste sentido, uma aprendizagem que parta de uma metodologia ativa busca conectar conhecimentos despertando interesse, sem, contudo, se distanciar de uma reflexão sobre o que estamos a aprender e a ensinar.

Moraes e Castellar (2018, p.424) declaram que a aprendizagem ativa passa a ser compatível com uma prática reflexiva e significante, desde que as atividades promovidas incluam oportunidades de reflexão acerca da própria aprendizagem. Ainda segundo as autoras, o ensino através da investigação, como o uso de tecnologias, a aprendizagem por problemas, aulas cooperativas ou trabalho de campo proporcionam aos alunos uma aquisição de conhecimento onde, a significância torna-se mais clara, visto ser este momento em que teoria e prática ganham sentido.

Assim, ao tratar da construção de conhecimento baseada nesta perspectiva, os alunos passam a ter uma maior consciência de sua própria construção de significados a cada apropriação de um novo conhecimento.

AS CIÊNCIAS HUMANAS NA BASE COMUM CURRICULAR- BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular- BNCC, consiste em uma política pública de Estado, onde estão reunidos um conjunto de atores individuais e coletivos, públicos e privados, sendo prevista na Constituição Federal de 1988, em três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Nesta última, destaca-se a necessidade de uma 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, 1996).

Agrega-se a esta, a Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014- 2024), que designa como eixo central reforçar as relações de poder que envolvem a BNCC, quando aponta na meta nº7 estratégia 7.1 [...] estabelecer e implantar mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitados a diversidade regional, estadual e local [...] (BRASIL, 2014, Meta nº 7, Estratégia 7.1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012), além da Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008 (BRASIL, 2008), que altera o artigo 36 da LDB nº 9.384/1996, entende-se como disciplinas que compõem as Ciências Humanas, a História, a Geografia, a Filosofia e a Sociologia. Partindo do pressuposto de que a produção do conhecimento é uma obra humana, realizada ao longo do tempo e espaço diversos, onde cada uma destas disciplinas foi paulatinamente sendo construída e instituída por meio de particularidades, amparados por estatutos epistemológicos únicos.

Todavia, para além das análises destas prerrogativas, interessa-nos deter atenção sobre como questões voltadas ao cotidiano surgem e são abordadas ao longo dos conhecimentos dispostos para as ciências humanas, apreendendo como se diluem ao longo dos anos fundamental e médio da educação básica. Porém com ênfase na prática docente e a possibilidade de realização de uma educação que traga aos sujeitos envolvidos significância. A proposta que assumida é a de pensar o professor das ciências humanas na dinâmica da práxis, onde ao mesmo tempo em que o sujeito age/reflete e ao refletir age. Teoria e prática se constituem juntas, perpetuando-se na práxis. Contudo, sem desconsiderar a dimensão do desafio que esta postura requer, consideramos que a força do lugar de fala do professor, seu poder de enunciar, nos revela facetas de sua prática que colocam em xeque proposições, por vezes assertivas, que surgem em mecanismos orientadores como a Base Nacional Comum Curricular, dentre outros.

Inicialmente apresentaremos, ainda que de forma breve, como as ciências humanas são compreendidas em cada uma das etapas do ensino Fundamental I e II ao Ensino Médio, explanando sobre seus objetivos principais, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa, além das propostas de ação sugeridas aos docentes, isto como possibilidade de apreensão das possibilidades e possíveis dilemas enfrentados frente às mudanças normativas propostas pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC.

As Ciências Humanas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

A importância destinada as experiências e vivências individuais e familiares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são permeadas por proposições que trazem como ferramenta o lúdico, ações de escuta, a troca de experiências, com a possibilidade para explanar diferentes espaços, sejam estes na escola, na rua onde o aluno reside, em espaços de convivência como igrejas, associações etc. Ferramentas como o trabalho de campo, entrevistas, a observação, além do desenvolvimento de análises e argumentações, são instrumentos presentes na BNCC.

Já nas etapas iniciais, os alunos se deparam com atividades embasadas na investigação, fato que potencializa descobertas, estimula o pensamento crítico, além de despertar a criatividade. A pesquisa sobre diferentes fontes documentais e o registro das experiências trazem o cotidiano como base para discussão, o que facilita na abordagem das peculiaridades locais. O professor que atua em áreas urbanas ou em comunidades quilombolas, campesinas dentre outras, encontra nesta forma de trabalho a possibilidade de aproximar os dilemas enfrentados no local onde o aluno se insere. 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.

Em termos conceituais, os componentes de História e Geografia buscam atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, assim como entre o homem e a

natureza, nas atividades de trabalho, lazer. Busca ainda tratar dos registros históricos da humanidade, a relação com tempo, as formas como sujeito ocupa seu lugar no mundo, dentre outros.

Quanto as unidades temáticas, para o componente História ao que se refere aos anos iniciais, a Base entende que deve ser contemplado a construção do sujeito, desde o momento no qual a criança toma consciência da existência do “Eu e um Outro”. A BNCC considera que o processo de constituição do sujeito é marcado por um complexo e longa trajetória, sendo necessário que determinados conceitos sejam desenvolvidos de forma gradual, ancorados nas percepções do cotidiano que possibilitam ao aluno construir a consciência de si e do outro, reconhecendo que cada sujeito ocupa seu lugar em sociedade de forma única. Quanto ao componente Geografia, o conceito de espaço é trabalhado associado a categoria tempo, sendo que ambos precisam ser pensados de forma articulada, como um processo contínuo e marcado por intensas transformações. Desta forma, ambos os componentes buscam associar memória e identidade social, à medida em que propiciam uma reflexão sobre o fazer humano frente ao tempo, aos seus semelhantes e a natureza que o cerca.

Diante desta perspectiva, o espaço vivido assume um caráter primordial para que o aluno consiga estabelecer relações com o que está próximo de sua realidade, sem deixar de retomar nas ações pretéritas as razões que possibilitaram sua comunidade, seu lugar a existir de forma peculiar no mundo. Afinal, todo conhecimento a respeito do passado é também um conhecimento sobre o presente. Cabe a ambos os componentes, História e Geografia, compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes.

As ciências humanas no segundo ciclo do ensino fundamental.

O Ensino Fundamental – Anos Finais constitui em uma das etapas de transição presentes na Educação Básica, momentos como este, exigem de pais, professores e demais envolvidos uma compreensão sobre as exigências que recaem sobre os alunos, principalmente quando partem do convívio com um ou no máximo três professores, para cerca de oito ou mais profissionais. Um momento em que, o tempo de convívio com os professores, a dinâmica na troca das aulas, a estruturação da carga horária, dentre outros fatores, agrega ao cotidiano escolar do aluno dos anos finais, uma gama de exigências decorrentes dessas mudanças, que acabam por reverberar, por vezes, na aprendizagem.

Olhar para os saberes destinados ao ensino dos alunos nesta etapa da educação escolar, requer considerar estas modificações, principalmente considerando a necessidade do aprofundamento gradual dos conhecimentos, assim como o compromisso de dar continuidade à compreensão de noções anteriormente já tratadas.

Na realidade, soma-se a este compromisso, o fato deste momento ser crucial na vida dos alunos, já que a entrada na adolescência, agrega ao pensamento novas perspectivas e suposições sobre espaço que os cerca. Por isso, o aperfeiçoamento da instrumentalidade conceitual, para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, torna-se fundamentalmente importante para a vida em sociedade. Isto fica ainda mais dramático pois o mundo ganha uma maior complexificação, as inter-relações entre os lugares e ações dos sujeitos, não ocorrem mais apenas no nível local, em diálogo direto com seu lugar de origem, mas a aceleração dos processos sociais, conduzem a uma sobreposição de escalas, permeadas por um mosaico de discursos e

apreensões que exigem o entendimento, cada vez mais aprofundado, sobre facetas da reprodução da vida em sociedade, sejam estas econômica, social e política. Estas influências acabam por levar o aluno a chocar-se com o mundo posto, com suas contradições, desigualdades, diferenças que, por vezes, são dadas a conhecer a estes jovens de forma dura e sem parcimônia.

Segundo a BNCC, os conhecimentos desta etapa do ensino, devem propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo e compreender fenômenos sociais, políticos e culturais, na medida em que consolidam de forma ética, responsável e autônoma posturas frente a realidade que os cerca, no enfrentamento dos mais diversos fenômenos sociais e naturais. Com este intuito, os pressupostos dispostos na Base, em articulação com as competências gerais da Educação Básica, assumem as seguintes competências específicas:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II
1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico- -informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Este conjunto de competências nos possibilita apreender que as Ciências Humanas nos Anos Finais do Ensino fundamental, tomam como ponto de partida as práticas da vida em sociedade, principalmente por sua capacidade em prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade, considerando a relação espaço-tempo-fazer humano. Ou seja, a compreensão do papel da temporalidade das práticas sociais e destas na configuração do espaço, em suas diferentes escalas, mas que por fim, estabelecem relação com o local, por conseguinte com a realidade que cerca a vida dos alunos.

Quando voltamos a atenção para distribuição dos conteúdos, através das unidades temáticas e as sequências de habilidades a serem trabalhadas, observamos que as possibilidades de atividades podem estabelecer diálogo com a perspectiva socioparticipativa, principalmente quando o professor compreende que, a materialidade de uma compreensão mais crítica da realidade, pode encontrar em dinâmicas, atividades em equipe, rodas de conversas, possibilidades que podem despertar um maior engajamento e comprometimento com o grupo, constituindo

momentos relevantes para sondagem dos conhecimentos, assim como para escuta atenta, a verbalização de sentimentos e angústias.

Observa-se que, no Ensino Fundamental a BNCC se concentra em relações do Eu com o Outro, trata do coletivo, da vida em sociedade. Tomando como base, objetivos como analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades sociais visando problematizar, criticar e tomar posições conscientes, além de trazer a necessidade em oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas sociais não podem ser compreendidas fora da cotidianidade, na realidade, refletem a consciência do sujeito com a sociedade. Esta consciência é construída em contato com o que está próximo, fato que nos autoriza a estabelecer relações com o contexto local. Evidencia-se, assim, os elementos importantes os valores e condutas repassadas ao longo da história humana na construção social do local, também dotado de coisas que são externas a ele, ou seja, é composto de “ingredientes” internos e externos. Este aspecto é importante à sua interpretação.

Os sujeitos compreendem e aprendem sobre o novo contexto a partir do que apreendem no lugar de convivência, de origem, posteriormente ampliam seus horizontes, estabelecem novas escalas de vivência. Neste sentido, o lugar passa a definir o lócus onde se estabelecem relações significativas, amparadas pela partilha de experiências que guardam entre si correlações. O conhecimento de outros lugares e a comparação entre eles acaba se materializando de forma diferenciada das condições globais, mas será sempre a partir das relações de proximidade, dotadas pelas subjetividades dos sujeitos, serão ancoradas.

Entretanto, quando tomamos o espaço escolar, o processo ensino-aprendizagem se mostra dotado de uma complexidade. Se partirmos do pressuposto que cada indivíduo possui um ritmo, uma disposição, bem como aptidões diferenciadas, a aprendizagem ganha nuances que devem ser respeitadas no decorrer deste processo. Por vezes, a reprodução do conhecimento na escola limita-se, em diferentes conjunturas e circunstâncias, em um ato de mera reprodução, cabendo ao docente transmitir e ao discente reter e repetir informações, atitude que dificulta o real conhecimento por parte do aluno.

Longe de buscar generalizar estas situações, mas atentando para a permanência destas práticas docentes, alguns recursos didáticos ou mesmo documentos e propostas normativas, buscam assumir uma postura que considera a vida comum, cotidiana dos sujeitos que convivem no ambiente escolar. Assim, aproximar o conhecimento com a realidade, possivelmente auxilia em reverter situações, nas quais o ensino se limite a um formato repetitivo e pouco instigador do pensar/refletir.

Todavia, na medida em que ancoram os conteúdos aos fatos cotidianos, onde a materialidade das ações nutre o saber ministrado pelo professor, a forma com a qual alunos se apropriam do conhecimento ganha uma dimensão considerável. Reconhecendo esta possibilidade, a realidade vivenciada pelos alunos tornou-se fonte para a problematização apresentada no presente estudo, isto por assumir um caráter fundamental na significância na aprendizagem dos

alunos, bem como na compreensão dos dilemas cotidianos enfrentados pela comunidade onde estão inseridos. Para Moran (2015, p 17) se desejamos alunos criativos, que intervenham em sua realidade, a tomada de decisão torna-se um fator fundamental. Assim, quanto mais próximos dos dilemas cotidianos, maior a possibilidade de avançar não apenas na elaboração de soluções e possibilidades que cercam o processo de ensino e aprendizagem ocorridos no universo escolar, mas na reflexão sobre sua prática docente.

REFERENCIAIS

AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Psicologia Educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Psicologia Educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257–275, 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação n.125).

BRASIL. 2015b. BNCC, 1ª versão. Brasília, DF, Ministério da Educação, 302 p.

BRASIL. 2016. BNCC, 2ª versão. Brasília, DF, Ministério da Educação, 676 p.

BRASIL. 2017a. BNCC, 3ª versão. Brasília, DF, Ministério da Educação, 396 p.

BRASIL. 2017b. Audiências públicas sobre a Base Nacional Comum Curricular - Caderno Técnico. CNE/ MEC. Disponível em: <http://cnebncc.mec.gov.br>. Acesso em: jul./2021

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1140, de 22 de novembro de 2013. Diário Oficial da União. Seção 1, nº 238, Brasília, DF, 9 dez. 2013, p. 24-25. Disponível em:. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II – Caderno II: Ciências Humanas. Curitiba: UFPR, 2014. Disponível em: Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. (Org.). Educação geográfica, reflexão e prática. Ijuí: Editora Unijui, 2014. 320 p

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 2013.

CAVALCANTI. L. de S. A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI. L. de S. A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida

urbana cotidiana. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. CORCINI,

L. F.; SANTOS, R. O.; MOSER, A. Fundamentos epistemológicos das aulas invertidas (flipped classrooms): introduzindo o artigo de Marcel Lebrun. In: ALMEIDA, S. do C. D. de; MEDEIROS, L. F. de; MATTAR, J. (Org.) Educação e tecnologias: refletindo e transformando o cotidiano. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para liberdade e outros escritos. 14 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

FONSECA, J; MOURA, FONSECA, S. A aprendizagem invertida em educação a distância. 2015. In: CIAED — Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 21, 2015, Bento Gonçalves, RS. Anais... p. 1–10.

GOMES, P. C. da C. Geografia e Modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GOMES, É.M.F. A importância do planejamento para o sucesso escolar. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica. Porto Nacional.

KAERCHER, Nestor, André. Desafios e utopias no ensino de Geografia. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 1999.

MAFTUM, M.; CAMPOS, J. Capacitação pedagógica na modalidade de Educação a Distância: desafio para ativar processos de mudança na formação de profissionais de saúde. Cogitare Enfermagem. V. 13, n. 1, p.132–139, 2008.

MORAES, J. CASTELLAR S M- Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 17, Nº 2, 422-436 (2018)

MORAN, J; BACICH, L. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-naeducacao-hibrida.aspx>. Acesso em: 12 de maio de 2021.

NOVAES, M. B.; GIL, C. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. Revista de Administração Mackenzie, v. 10, n. 1, p. 134-160, 2009.

THIOLLENT, M. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas, 1998. _____. Metodologia da pesquisa-ação. 18a. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Organizações em contexto, São Bernardo do Campo, ISSN 1982-8756 • Vol. 15, n. 30, jul.-dez. 2019 343 Modos de uso de pesquisa-ação em dissertações e teses em administração no Brasil

TRIPP, D. Action research: a methodological introduction. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.