

## TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS EXPRESSAS EM REGISTROS DE CADERNOS DE ALUNOS DO 2º ANO ESCOLAR REFERENTES AOS CONCEITOS DA GEOGRAFIA (COMUNIDADE, BAIRRO) DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO SUL DE SANTA CATARINA

Miryan Cruz Debiasi<sup>1</sup>

Morgana Padilha Debiasi<sup>2</sup>

### Resumo

As tendências pedagógicas traduzem, na organização do ensino, as finalidades educativas que são sistematizadas no contexto social de cada contexto histórico. Tais tendências são comumente explicitadas em documentos com vistas à orientação do trabalho pedagógico das instituições escolares e que, por decorrência, abarcam as diferentes atividades propostas. Este estudo teve como objetivo analisar as tendências pedagógicas expressas nas atividades propostas em cadernos do 2º ano, nos anos de 2016 e 2019. A abordagem da pesquisa é qualitativa em sua vertente o documental. O processo de análise teve como base as tendências pedagógicas e decorreu por meio de categorias elencadas para a análise dos Projetos Político Pedagógicos – PPP (2016 e 2019) em articulação com as categorias do pensamento geográfico elencados na Proposta Curricular de Santa Catarina, expressos nos cadernos de atividades dos estudantes no mesmo período. O estudo evidencia algumas incoerências teóricas elencadas nos documentos da instituição acerca das tendências pedagógicas e, também, sua articulação com as atividades propostas. Tal verificação sugere que ainda é necessário ampliar os estudos acerca da organização escolar e das finalidades educativas propostas pela instituição.

**Palavras-chave:** Tendências pedagógicas. Projeto Político Pedagógico. Proposta Curricular de Santa Catarina. Caderno de atividades escolar.

## PEDAGOGICAL TRENDS EXPRESSED IN SECONDARY SCHOOL STUDY BOOKS RECORDS CONCERNING THE CONCEPTS OF GEOGRAPHY (COMMUNITY, NEIGHBORHOOD) OF A SOUTH SANTA CATARINA STATE SCHOOL

### Abstract

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação (UNESC). Mestrado em Educação - UNESC - Linha de Pesquisa: Educação e Produção de Conhecimento nos Processos Pedagógicos. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE). Possui especialização em Ciências dos Saberes da Educação para Mercado de Trabalho e Exercício do Magistério Superior (UNIBAVE); Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNIBAVE) e Especialização em Gestão Universitária (UNIVALI). Professora Universitária e Coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE. Email: [miryandebiasi@gmail.com](mailto:miryandebiasi@gmail.com)

<sup>2</sup> Egressa do curso de Pedagogia do Unibave, professora de Educação Básica. Email: [morganadebiasimb@gmail.com](mailto:morganadebiasimb@gmail.com)

The pedagogical trends translate, in the organization of teaching, the educational purposes that are systematized in the social context of each historical context. Such tendencies are commonly explained in school documents in order to guide the pedagogical work of school institutions and, as a result, cover the different proposed activities. This study aimed to analyze the pedagogical trends expressed in the activities proposed in notebooks of the 2nd year, in 2016 and 2019. The research approach is qualitative and the research procedure is documentary. The analysis process was based on the pedagogical trends and took place through categories listed for the analysis of the Pedagogical Political Projects - PPP (2016 and 2019) in articulation with the categories of geographical thought listed in the Curricular Proposal of Santa Catarina, expressed in the notebooks. student activities over the same period. The study highlights some theoretical inconsistencies listed in the institution's documents about the pedagogical trends and also their articulation with the proposed activities. Such verification suggests that further studies on school organization and educational purposes proposed by the school institution are still needed.

**Keywords:** Pedagogical trends. Pedagogical Political Project. Curricular Proposal of Santa Catarina. School activities notebook.

## Introdução

Este estudo parte do entendimento de que as tendências pedagógicas que embasam os documentos escolares abarcam o posicionamento das unidades escolares acerca das questões atinentes às finalidades educativas. Deste modo, cabe aos professores e equipe diretiva das escolas conhecerem essas tendências e definir aquela que mais se aproxima dos anseios da comunidade escolar. Como sustenta Libâneo “o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com o pressuposto teórico-metodológicos.” (2014, p.20). No decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade, diferentes compreensões acerca das finalidades educativas foram sistematizadas. Esses entendimentos – acerca dos propósitos da educação – se expressam no cotidiano escolar, por meio do Projeto Político Pedagógico – PPP; planos de aula, atividades didáticas e outras formativas, constituindo uma unidade em prol dessas finalidades.

Partindo do pressuposto de que essas tendências se apresentam nos cursos de formação, é de se esperar que os professores estudem e saibam qual delas dá base à finalidade educativa da escola e que, por sua vez, orienta a prática pedagógica. Com fundamento nesta argumentação o tema proposto para essa pesquisa é referente as tendências pedagógicas expressas nas atividades propostas em cadernos de atividades de alunos do 2º ano, no período de 2016 – 2019 de uma escola estadual do sul de Santa

Catarina.

Assim, chegamos ao seguinte problema de pesquisa: que tendências pedagógicas se expressam nos registros em cadernos dos alunos do 2º ano escolar referentes aos conceitos da Geografia (comunidade, bairro) articulados com as indicações dos documentos escolares e documentos escolares de uma Escola Estadual do Sul de Santa Catarina, no período de 2016 - 2019?

Decorrente da problemática da pesquisa surge o seguinte objetivo geral: analisar as tendências pedagógicas que se expressam nos registros em cadernos dos alunos do 2º ano escolar referentes aos conceitos da Geografia (comunidade, bairro) de uma Escola do Estadual do Sul de Santa Catarina. Para se chegar a esse objetivo maior, outras mediações são necessárias. Por isso, definimos como objetivos específicos: apontar a tendência pedagógicas presente no Projeto Político Pedagógico (2016 e 2019) da escola investigada; relacionar as atividades dos cadernos do 2º ano do Ensino Fundamental de 2016 e 2019 com o PPP da Escola, em relação às tendências pedagógicas e conceitos geográficos; relacionar as atividades dos cadernos em relação com o PPP, e em relação com a Proposta Curricular de Santa Catarina.

A pesquisa é de abordagem qualitativa nas especificidades de bibliográfica e documental, cujo enfoque central é analisar as tendências pedagógicas que se expressam nas atividades desenvolvidas em sala de aula pelos docentes. O intuito é compreender a articulação das atividades com as tendências pedagógicas, uma vez que, elas norteiam as práticas escolares.

## **TEORIAS DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA**

As teorias pedagógicas originam-se de movimentos sociais e filosóficos, num dado momento histórico, que acabam por proporcionar a organização das práticas didático-pedagógicas. Conhecer essas tendências é importante, uma vez que, elas embasam, explicita ou implicitamente, todo o trabalho escolar (Libâneo, 2014).

Cumprir destacar que, para a finalidade deste estudo, o foco será no aprofundamento sobre as teorias de educação, bem como as tendências pedagógicas derivadas dessas teorias.

Saviani (2012), ao explicar sobre as teorias de educação, as define como:



concepção humanista tradicional; concepção humanista moderna; concepção analítica; concepção crítica-reprodutivista e concepção dialética ou histórico-crítica. Conforme a hipótese de trabalho do autor, “cada umas dessas concepções podem ser consideradas segundo três níveis: a filosofia da educação, a teoria da educação ou pedagogia e a prática pedagógica, os quais, porém, têm pesos diferentes e se combinam diferentemente conforme variam as concepções.” (SAVIANI, 2012, p. 68).

A concepção humanista, que concebe o homem como um ser que precisa realizar a sua essência, é entendida de duas formas: a concepção humanista tradicional e a concepção humanista moderna. Na concepção tradicional, “o nível preponderante é, sem dúvida, o da filosofia da educação, a tal ponto que poderíamos mesmo dizer que a teoria da educação, a pedagogia, é subsumida, assimilada à filosofia da educação.” (SAVIANI, 2012, p. 68). Na perspectiva das práticas pedagógicas, essa teoria de educação dá origem a “pedagogia tradicional”, considerada como “um conjunto de enunciados filosóficos sobre a educação, que tomam por base uma visão essencialista do ser humano [...]” (SAVIANI, 2012, p.68). O professor expõe todo o conteúdo, cabendo aos alunos escutá-lo passivamente. Estes realizam exercícios de repetição e memorização daquilo que foi transmitido. O silêncio e a atenção são requisitos para o professor transmitir os conteúdos (LIBÂNEO, 2014).

Na concepção humanista moderna, a teoria de educação ganha “autonomia em relação à filosofia da educação, devendo buscar apoio nas ciências, já que é através do método científico que nos é possível ter acesso aos elementos empíricos que caracterizam a vida dos educandos.” (SAVIANI, 2012, p. 68). Todavia, com essa teoria a pedagogia nova “[...] buscará revestir-se do atributo cientificidade seja apoiando-se nas ciências já construídas, com destaque para a biologia, a psicologia e a sociologia, seja procurado tornar científica a própria pedagogia por meio das escolas e classes experimentais.” (SAVIANI, 2012, p. 68). Deste modo, a prática pedagógica, vai valorizar as experiências e interesses do aluno.

A concepção analítica apresenta outra característica, pois conforme Saviani (2012, p. 68), ela “não tem como objetivo analisar e explicar o próprio fenômeno educativo e, muito menos, orientar a prática pedagógica.” Entretanto, ela se restringe ao nível da filosofia da educação, não contemplando os outros dois níveis. É possível

perceber uma afinidade entre essa concepção e pedagogia tecnicista, já que têm em comum a neutralidade e positividade do conhecimento. “A pedagogia tecnicista seria derivada da concepção analítica, como ocorre com a pedagogia tradicional e pedagogia nova, das quais a relação neste caso, é indireta, pela via dos pressupostos, e não direta, pela via da consequência”. (SAVIANI, 2012, p.68). A pedagogia tecnicista busca explicar uma teoria com base na descrição empírica, “visando a chegar a enunciados operacionais suscetíveis de orientar a prática educativa, dando origem, assim, à prática pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2012, p. 69).

Uma outra teoria da educação explicitada por Saviani (2012) refere-se à concepção crítico-reprodutivista. Nessa perspectiva, há outra especificidade: a teoria da educação é “tributária de uma teoria da sociedade concebida em grau máximo de generalidade, não se pondo, pois, a possibilidade de um nível que possa abarcá-la, como ocorre com a filosofia da educação nas outras concepções.” (SAVIANI, 2012, p.69). Por ser uma teoria do ponto de vista da sociedade, nessa concepção não se apresentam elaborações teóricas sobre a prática pedagógica.

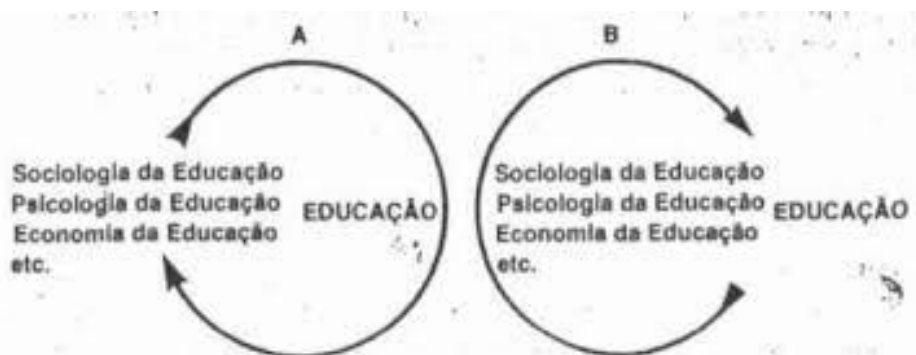
Na concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica, os três níveis citados na passagem de SAVIANI (2012) se fazem presentes. O modo em que a filosofia da educação, a teoria da educação e a prática pedagógica se articulam estabelecem entre si relações recíprocas. Uma importante implicação desse modo de entender a educação “é que a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação, é vista como ponto de partida e ponto de chegada cuja coerência e eficácia são garantidas pela mediação da filosofia e da teoria educacional.” (SAVIANI, 2012, p.70).

Neste ponto, essa concepção se difere das teorias crítico-reprodutivistas pois, estas partem da análise da educação a partir de uma visão sociológica do fenômeno educativo, e, por decorrência, “[...] o ponto de partida e o ponto de chegada estão fora da educação.” (SAVIANI, 2012, p.121). No caso da concepção proposta por Saviani, embora tenha a mesma linha crítica com relação à educação e sociedade, a educação é o centro das investigações. Essa explicação pode ser observada na ilustração:

**Figura 1:** Distinção das demais investigações sobre a educação com a concepção



histórico – crítica



Fonte: Saviani (2012).

Saviani (2012, p.70) ressalta que “a pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem”.

Deste modo, as teorias educacionais são a base para que as elaborações teórico-práticas acerca do trabalho pedagógico desenvolvido em âmbito escolar. É sobre esse assunto que abordaremos a seguir.

## TEORIAS PEDAGÓGICAS E A PRÁTICA EDUCATIVA

Outros autores, tais como Libâneo (2014) e Luckesi (2011), se dedicaram, a partir das teorias de educação e pedagogia, a explicar de que maneira elas se expressam na prática pedagógica.

Libâneo (2014) caracteriza as tendências pedagógicas em relação à democratização da escola pública. As tendências pedagógicas mencionadas por Libâneo (2014) se articulam com as concepções de educação citadas por Saviani (2012). Essa caracterização se deve “[...] à posição que adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola e [...] foram classificadas em liberais e progressistas [...]”. (LIBÂNEO, 2014, p. 21). Ainda segundo o autor, o termo liberal refere-se a ideia de que a escola tem como função preparar as pessoas para, a partir de suas aptidões individuais, atuarem em sociedade. Portanto, o termo liberal não é usado nestas tendências no sentido de algo avançado e/ou democrático, mas adaptativo ao modelo de

sociedade vigente.

A tendência liberal tradicional, “acentua o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa.” (LIBÂNEO, 2014, p. 22). O ensino é centrado na figura do professor, ele impõe as regras em sala de aula e não tem relação com o cotidiano do aluno e está alheio, assim como a escola, à realidade social. Para Saviani (2012, p.71), essa tendência, baseada numa concepção humanista tradicional de educação, “o problema fundamental é traduzido pela pergunta “como ensinar?”, cuja resposta consistia na tentativa de se formularem métodos de ensino.”

Mizukami (2014) elabora seus estudos na perspectiva das abordagens do ensino. Na teoria de educação humanista tradicional, em que se expressa a tendência pedagógica tradicional, Mizukami (2014, p. 14) enfatiza que “a relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos polos (professor) detém o poder decisório quanto a metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula.” O professor é a autoridade em classe e impede que os alunos se comuniquem nas aulas (LUCKESI, 2011). O professor ressalta informações aos alunos, sempre recorrente ao estabelecido pela sociedade, não pelo processo de aprendizagem de cada aluno.

A tendência liberal renovada apresenta, entre nós, em duas versões: a renovada progressivista e a renovada não-diretiva. Para Libâneo, a tendência liberal renovada concebe “a educação como um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio.” (2014, p.23). A renovada não-diretiva está “orientada para os objetivos de autorrealização e para as relações interpessoais.” (LIBÂNEO, 2014, p.23).

Mizukami (2014) indica que os conteúdos devem ser significativos para os alunos, cabendo a eles pesquisar sobre os mais variados assuntos, criticá-los, substituí-los ou aperfeiçoá-los. Estes são estabelecidos de acordo com as situações, os desafios e os problemas que cada aluno vivencia. Esta perspectiva “propõe um ensino que valorize a autoeducação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo.” (LIBÂNEO, 2014, p. 23). O aprender fazendo é a ideia principal, em que, valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de



problemas (LUCKESI, 2011).

A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, ou seja, pretende criar um modelo de sociedade com base na produção capitalista, tendo como função a preparação de “recursos humanos” (mão de obra para indústrias). Essa finalidade social foi cunhada por Theodore Schutz (1902-1998) de teoria do capital humano. Para Schutz, a educação serve como meio para qualificar o trabalho humano e “contempla os investimentos na área da educacional como uma forma de retorno para o trabalho e para o capital [...]” (SILVA, LENARDÃO, s/d, p.518). Ou seja, a educação serve para ampliar as taxas de lucro do capital. Nas palavras de Frigotto (1993, p. 41, grifos do autor):

o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, da mobilidade social.

Na concepção tecnicista, galgada na perspectiva de educação como investimento, o papel do professor, conforme Luckesi (2011, p.82), “[...] é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto.” Os alunos são uma base, no qual devem alcançar metas estabelecidas neste caso, “a sociedade industrial e tecnológica estabelece as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina nos alunos os comportamentos de ajustamento e metas.” (LIBÂNEO, 2014, p.23).

A respeito das abordagens de ensino nessa perspectiva, Mizukami (2014) comenta que, o comportamento do aluno é moldado a partir da estimulação externa. Portanto, o indivíduo não participa das decisões curriculares e cabe a escola controlar os comportamentos que deseja instar nos seus alunos. Em outras palavras: “Cabe a ela, portanto, manter, conservar e em parte modificar os padrões de comportamento aceitos como úteis e desejáveis para uma sociedade [...]” (MIZUKAMI, 2014, p. 29).

Outra tendência explicitada por Libâneo (2014) é a progressista crítico-social dos conteúdos aquela que faz uma análise crítica da realidade social. Sua base de atuação compreende que: “A difusão dos conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais.” (LUCKESI, 2011, p.90). Nesta perspectiva, há o engajamento do professor em relação a

uma prática transformadora, que busca proporcionar a valorização da cultura e linguagem, para que cada aluno se aproprie do contexto analisado e assim produzir cultura. Por isso, não basta “[...] que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social.” (LIBÂNEO, 2014, p.41). Outra questão importante numa tendência pedagógica crítica é tratada por Mizukami (2014). Segundo a autora, “o professor procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem.” (MIZUKAMI, 2014, p.101, 102). Por isso, é uma relação que enaltece a importância da escola “[...] como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, tornando uma escola democrática.” (LIBÂNEO, 2014, p. 40).

Na visão de Libâneo (2014) nessa perspectiva a forma técnica da educação não é descartada; no entanto, é relacionado o aluno em um todo e realizado processos conforme o seu desenvolvimento e desempenho.

## **O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA CRÍTICA**

Conforme destacado na Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC (2014) as Ciências Humanas envolvem conhecimentos organizados, que tratam dos aspectos do ser humano nas suas dimensões individual e social, se preocupam com o pensamento e a produção de conhecimento sobre a experiência humana. No âmbito escolar “são abordados por componentes curriculares como: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso, interligados com as demais áreas de conhecimento e, considerando as questões da diversidade, contribuem para a formação integral da pessoa.” (SANTA CATARINA, 2014, p.139).

Na perspectiva da PCSC, a ação do professor tem um papel importante na medida em que é “[...] planejada com cuidado, no dia a dia do percurso formativo, depende a consolidação dessa autonomia dos estudantes para a criticidade em relação às dimensões ideológicas/axiológicas, éticas e estéticas dos atos de enunciação por meio dos quais interagem com os outros.” (PCSC, 2014, p. 114).



No que tange a proposta para o ensino de Geografia, o documento sustenta um conjunto de conceitos que procuram instrumentalizar os sujeitos a compreender a sociedade permeada por conhecimentos e práticas produzidos historicamente. A abordagem da PCSC (2014) enfatiza que, “[...] os conceitos, nos diferentes componentes curriculares, contribuem para que o professor auxilie o estudante a conceituar, com progressiva clareza, o espaço geográfico como constituído a partir das relações que os seres humanos estabelecem uns com outros e com a natureza.” (SANTA CATARINA, 2014, p.144).

Portanto, a geografia,

[...] no percurso formativo da Educação Básica, pode contribuir para que o desenvolvimento das noções de orientação com a alfabetização cartográfica, de observação, descrição, análise, interpretação e representação espacial se desenvolvam nas crianças, jovens, adultos e idosos para a compreensão das dinâmicas físico-naturais e humano-sociais e suas inter-relações. (PCSC, 2014, p.144)

Assim, a proposta é estabelecer conhecimentos planejados com base na realidade vivida pelos indivíduos “[...] possibilitando aos estudantes a compreensão da vida dos seres humanos sob a ótica das relações que se desenvolvem a partir dos modos de produção e suas implicações na construção histórica e social.” (SANTA CATARINA, 2014, p.144). Observa-se que a PCSC traz o entendimento de que os “seres humanos se desenvolvem a partir das formas pelas quais as suas necessidades de sobrevivência são atendidas e se constituem através das relações sociais.” (SANTA CATARINA, 2014, p.144).

Recentemente, foi aprovado o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Esse currículo foi organizado para dar conta das modificações impostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento obrigatório em todo território nacional. O documento do currículo base “tem como meta a aprendizagem e o compromisso de equidade na educação de toda a sociedade.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 8).

No que tange ao currículo de Geografia, expresso no documento catarinense, o componente curricular “visa desenvolver o pensamento espacial, de forma a estimular o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente

transformação e relacionar componentes da sociedade e da natureza.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 28). As unidades temáticas buscam estabelecer

o sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escala, o mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial e as questões sobre a natureza, ambiente e qualidade de vida articuladas nas relações e nas conexões entre processos físico-naturais e humanos. (SANTA CATARINA, 2019, p.28).

Com base nas reflexões, todos devem ser estimulados para pensar de uma forma crítica, “e a investigação, a identificação de diagnósticos, as reflexões e as proposições de forma a integrar o ser humano, a natureza e o conhecimento serem construídas.” (SANTA CATARINA, 2019, p.28).

Os conteúdos de Geografia foram organizados a partir de

conceitos teóricos–metodológicos que a sustentam como conhecimento científico: Lugar, Paisagem, Região, Espaço Geográfico, Território, Redes, Sociedade e Natureza. Articulados, esses conceitos instrumentalizam as unidades temáticas definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Geografia, que contemplam o sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial, natureza, ambiente e qualidade de vida. (SANTA CATARINA, 2019, p. 388).

Conforme o documento, para os primeiros anos do Ensino Fundamental, os processos de ensinar e aprender implicam a identificação e a compreensão do espaço escolar e da moradia. Para o segundo ano, amplia-se a experiência dos estudantes, enfocando o bairro e a comunidade que os estudantes vivem. Estas se tornam referências para o desenvolvimento do pensar geográfico. No terceiro ano, os conteúdos de geografia abordam, além das especificidades dos lugares de vivência dos alunos, questões de sustentabilidade, e espaços da cidade e do campo: transformações, atividades econômicas, a relação dos sujeitos do campo com a Terra, os modos de vida no campo e o respeito para com o ambiente e o outro. Nos anos finais do Ensino Fundamental (quarto e quinto ano), a questão do espaço geográfico incorpora novos conceitos e amplia escalas de análises. O objetivo é esses estudos darem suporte para a compreensão dos territórios em sua perspectiva político–administrativa nos âmbitos municipais e estadual, respectivamente (SANTA CATARINA 2019).

Portanto, a proposta do ensino de Geografia em território catarinense para os anos iniciais estabelece uma organização curricular de modo que possibilite ao estudante a compreensão, análise e aprofundamento do referencial teórico e conceitual geográfico, inserida numa perspectiva crítica de educação e galgada na teoria histórico-cultural de aprendizagem.

### **Procedimentos Metodológicos**

O propósito central da pesquisa é analisar as tendências pedagógicas que se expressam nas atividades desenvolvidas em sala de aula pelos docentes, bem como sua articulação com o PPP da escola investigada e assim, subsidiar pesquisas e investigações futuras acerca da problemática investigada.

Do ponto de vista dos objetivos da pesquisa, caracteriza-se como descritiva e tem como função descrever as características do fenômeno observado e, fazer uma análise em profundidade da realidade pesquisada (OLIVEIRA, 2016).

A pesquisa é de abordagem qualitativa pois pressupõe “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 37).

Os objetos de análise dos dados serão dois Projetos Políticos Pedagógicos da escola investigada, um de 2005 e um de 2019 em articulação com os cadernos do 1º ano do Ensino Fundamental, especificamente, a disciplina de Geografia. Na pesquisa documental os “[...] documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador.” (FIGUEIREDO, 2007, p.05).

A coleta e análise dos dados tomou como base, nos documentos utilizados, o posicionamento da unidade escolar no que tange as questões atinentes as finalidades educativas acerca de: a) concepção pedagógica expressa no PPP da escola nos anos de 2016 e 2019; b) como se expressa essa concepção nos cadernos escolares, neste caso, especificamente, nos cadernos do 2º ano do Ensino Fundamental da disciplina de Geografia, nos anos de 2016 e 2019. A escolha pelos cadernos do 2º ano, deve-se ao

interesse inicial da pesquisadora em comparar as atividades atuais, com as do seu próprio caderno, também do 2º ano. Entretanto, o PPP da escola, outro documento da instituição analisado, a versão mais antiga disponível é a do ano de 2016.

No que tange aos conceitos do PPP da escola, foi realizado as análises a partir das categorias expressas nos documentos que se referem: a) à concepção de educação articulada com visão de mundo e sociedade; b) à concepção pedagógica; c) à relação professor e aluno; d) ao papel dos conteúdos na formação dos estudantes. Nos cadernos de Geografia, foram selecionadas duas (02) atividades em cada caderno levando em conta as orientações do documento sobre o currículo do território catarinense, a saber: o bairro e a comunidade de vivência.

Para coletar os dados foi entregue o Termo de Livre Esclarecido para o responsável de uma Escola do Município do Sul de Santa Catarina, com todas as informações e riscos esclarecidos.

A análise dos dados no que se refere às concepções e finalidades educativas foi fundamentada em Saviani (2012), Libâneo (2014), Mizukami (2014) e Luckesi (2011). Esse referencial teórico forneceu a base inicial dos conceitos e as categorias iniciais de análise (LÜDKE, ANDRÉ, 2017). É a partir desse referencial que foi organizada a análise das tendências pedagógicas que se expressam nos documentos de pesquisa. Cumpre destacar que essa análise pressupõe um esforço de abstração que ultrapasse os dados e possa fazer “[...] conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.” (LÜDKE, ANDRÉ, 2017, p. 58). Deste momo, além dos autores base de referência do estudo, outros contribuíram para elucidar o objeto de estudo investigado e estabelecer novas explicações e interpretações.

## **Resultados e Discussão**

Inicialmente expõem-se o compilado das categorias elencadas para este estudo expressas nos PPP’s, a fim de, subsidiar, na sequência, a análise das atividades dos cadernos. As categorias que foram elencadas para este estudo e que serviram de base para a análise dos PPP’s da escola investigada foram: a) concepção de educação articulada com visão de mundo e sociedade; b) concepção pedagógica; c) relação professor e aluno; d) papel dos conteúdos na formação dos estudantes. Tais categorias

serão apresentadas em um quadro comparativo dos anos investigados: 2016 e 2019.

**Quadro 01:** Categorias analisadas nos PPP's (2016 e 2019)

CATEGORIAS	PPP 2016	PPP 2019
Concepção de educação articula com visão de mundo e sociedade.	Dar condições para formar um homem crítico, que tenha uma visão holística do mundo e provoca assim uma relação mais consistente com o conhecimento, tornando-se um cidadão histórico que possa lutar contra as desigualdades sociais e consolidar uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária. (p. 1).	Dar condições para formar um homem crítico, que tenha uma visão holística do mundo e provoca assim uma relação mais consistente com o conhecimento, tornando-se um cidadão histórico que possa lutar contra as desigualdades sociais e consolidar uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária. (p. 54).
Concepção Pedagógica	Histórico-cultural de aprendizagem, também chamada sócio-interacionista. (p. 18).	Histórico-cultural de aprendizagem, também chamada sócio-interacionista. (p. 24)
Relação professor e aluno	A relação professor/aluno deve ser uma relação de cooperação, respeito e crescimento. O aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento. O professor tem papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente. (p. 18).	A relação professor/aluno deve ser uma relação de cooperação, respeito e crescimento. O aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento. O professor tem papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente. (p. 24).
Papel dos conteúdos na formação dos estudantes	Faz-se necessário um conhecimento sólido da realidade sobre o processo de transformação da natureza, da sociedade e do homem e, assim, compreender em que consiste o conhecimento humano, sua especificidade, a educação e seu papel social. O espaço escolar é o local privilegiado onde a realidade se desvela através da atuação de profissionais comprometidos com uma educação emancipadora, capaz de trazer mudanças consistentes na vida dos sujeitos. (p. 5).	Oferecer condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (p. 18).

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos 2016 e 2019.



Observa-se que, os dois documentos analisados, embora de períodos diferentes, abarcam os mesmos entendimentos acerca das categorias analisadas. Cumpre destacar que, nem todas as categorias elencadas para este estudo estão claramente definidas nos documentos. Portanto, foi necessário busca em toda a escrita dos documentos.

Com relação à categoria *concepção de educação*, os dois documentos indicam que a formação é voltada para homens: “[...] que tenha uma visão holística do mundo e provoca assim uma relação mais consistente com o conhecimento, tornando-se um cidadão histórico que possa lutar contra as desigualdades sociais e consolidar uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária.” (PPP, 2016,2019, p. 02).

Em ambos os documentos, há explicitação acerca da concepção de educação, que se baseia em uma formação crítica de homem, que seja capaz de, tornando um cidadão histórico, lutar contra as desigualdades sociais. Tal passagem poderia ser um prenúncio de uma perspectiva de educação. Nas palavras de Mizukami (2014), a educação numa perspectiva crítica tem por função possibilitar ao homem a reflexão sobre sua base concreta de vida social inserida num contexto histórico e, assim, possibilitar a tomada de consciência na busca por uma organização social que supere as desigualdades.

Entretanto, cumpre destacar que tais documentos elencam uma visão holística de mundo, o que, em tese, insere-se numa perspectiva diferente de educação. A visão holística, para Bolzani (2015, p. 39948), traz uma visão totalizadora do ensino, “[...] que leva em consideração suas partes e suas interrelações, passa a ser denominada uma abordagem holística. A visão holística também pode ser chamada de visão ecológica, se levar em conta que fazemos parte dos processos cíclicos da natureza.”

A visão holística de formação insere-se nas perspectivas críticas de educação. Entretanto, não consideram a base real do modo de produção e reprodução de vida como algo a ser modificado, mas sim reformado. A exemplo disso, pode-se citar as discussões acerca da transdisciplinaridade e ecoformação que elencam as questões ambientais como centro da preocupação da formação do estudante (BOLZANI, 2015). Contudo, sem ter como propositivo uma outra organização social. Para uma discussão mais aprofundada, seriam importantes outras categorias de análise tais como concepção de



aprendizagem, relação do professor e aluno e outros para ampliar as discussões acerca da visão holística, mas, cumpre destacar que este ponto pode ser fruto de estudos futuros.

Acerca da *concepção pedagógica*, é importante destacar que muitas escolas elencam as teorias de aprendizagem como concepção pedagógica. Ou seja, apresentam como concepção pedagógica, o modo de organizar o trabalho articulado da educação intencional, como sinônimo de como o aluno aprende – as teorias de aprendizagem. Segundo Libâneo (2014), a prática escolar consiste em condições que assegurem a realização do trabalho docente. Tais condições não estão restritas ao pedagógico. Por isso, as escolhas feitas pelas escolas acerca do direcionamento a ser dado na organização do trabalho escolar implicam pressupostos que vão além da organização didática.

Os PPP's (2016) e (2019) destacam que se orientam pela “concepção pedagógica da teoria histórico-cultural” e seguem as orientações expressas na Proposta Curricular de Santa Catarina. Sabe-se que a teoria histórico-cultural é uma das perspectivas que tratam sobre a aprendizagem e que tem, dentre suas finalidades, a apropriação teórica dos conceitos pelos estudantes. Dentre suas finalidades, ela se coaduna a uma formação com vistas a uma consciência que dê base a um outro tipo de organização social (SANTA CATARINA, 1998).

Acerca das tendências pedagógicas, pode-se tomar por base as discussões de Libâneo (2014). Segundo seus estudos, supor-se que a concepção pedagógica expressa nos documentos analisados refere-se à tendência crítico-social dos conteúdos. Nessa tendência a difusão dos conteúdos é tarefa primordial. “Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais.” (LIBÂNEO, 2014, p.40). Com base no autor, a escola tem como pressuposto possibilitar a consciência de seus condicionamentos histórico-sociais, “[...] assim, a condição para que a escola sirva os interesses populares é garantir a todos um bom ensino, a [...] apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos.” (LIBÂNEO, 2014, p.40).

A tendência crítico social dos conteúdos está alicerçada numa concepção dialética de educação tratada por Saviani (2012). Nessa concepção, a educação tem como função



a prática educativa.

Entretanto, pelo fato que mencionar uma formação com visão holística de mundo torna-se um obstáculo para afirmar que a concepção de educação da escola é alicerçada numa perspectiva dialética e, também, afirmar categoricamente que a escola se baseia na tendência crítico-social dos conteúdos abordada por Libâneo (2014). As categorias abordadas mais adiante trarão auxílio para elucidar essas questões.

Sobre a relação professor – aluno, ambos dos documentos trazem a mesma redação e indicam que: “[...] o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento.” (PPP, 2016, p.18). Em relação ao professor cabe “[...] considerar também, o que o aluno já sabe, sua bagagem cultural e intelectual, para a construção da aprendizagem.” (PPP, 2019, p.24).

A concepção histórico-cultural da aprendizagem considera que todos são capazes de aprender. Nas relações sociais, os diferentes saberes estabelecidos pelas crianças e jovens constituem-se em fatores de apropriação do conhecimento. Assim, “[...] concebe-se que a natureza humana não é dada de forma biológica, mas produzida nas relações intersubjetivas.” (PSCS, 2014, p. 33). Ou seja: “[...] a apropriação da riqueza intelectual abre caminhos para a ação política das camadas populares, capacitando-as para criarem alternativas sociais de maior distribuição da riqueza material. (PCSC, 1998, p. 12). O professor, numa perspectiva crítica de ensino, “[...] procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem.” (MIZUKAMI, 2014, p.101, 102).

Deste modo, na teoria histórico-cultural, o espaço escolar deve propiciar à criança a apropriação ativa “[...] dos conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente pela humanidade, formulando conceitos científicos.” (PCSC, 1998, p. 20). Na articulação com a tendência pedagógica, cumpre destacar que dentre suas finalidades proporcionar está indicação de valorização da cultura e linguagem para que, cada aluno, se aproprie do contexto analisado e assim produzir cultura. Por isso, não basta “[...] que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social. (LIBÂNEO, 2014, p.41).

A última categoria de análise dos PPP's refere-se ao *papel dos conteúdos* na



formação do estudante. Neste ponto, os documentos abordam versões diferentes.

PPP de 2016 indica que é necessário um conhecimento sólido da realidade acerca da transformação da natureza, do homem e da sociedade e, por decorrência, implica em que o espaço da escola seja um local privilegiado de reflexão sobre a realidade, com vistas a uma educação emancipadora e, por consequência, a mudanças significativas na vida dos estudantes.

O PPP de 2019 destaca que os conteúdos têm como função

Oferecer condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (p. 18).

A PSCS destaca “importa compreender que, no processo de seleção e organização dos conteúdos, se fazem escolhas que marcam o currículo proposto a crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola.” (2014, p.112). Sobre os estudantes, o documento acrescenta que “[...] cabe pensar a relevância de relacionar conteúdos com suas experiências, partindo do que conhecem para ampliar seu repertório, com o intuito de que possam, ao longo do processo de formação, fazer suas escolhas, desenvolvendo uma clareza cada vez maior [...]” (PCSC, 2014, p.112).

O papel dos conteúdos na perspectiva crítica, que segue os pressupostos de uma educação com vistas às transformações da sociedade, faz com que a forma própria de apreender/apropriar os conhecimentos históricos compreende o desenvolvimento como uma atitude ativa sobre o objeto de estudo. Portanto, sendo preocupação primária, no processo de elaboração de conceitos e seleção dos conteúdos, o pressuposto do trabalho como atividade humana.

Neste aspecto, fica claro que na teoria histórico-cultural, “[...] a prioridade na educação escolar é o ensino desenvolvimental, ou seja, aquele que antecede a aprendizagem e promove o desenvolvimento. Isso só é possível por meio dos conceitos científicos.” (DEBIASI; DAMAZIO, 2018, p. 151). O ensino desenvolvimental é objeto de estudo de Davýdov e colaboradores e dá bases pedagógicas para a teoria histórico-cultural. Assim, o ensino desenvolvimental “[...] tem como mote o conhecimento teórico



e as generalizações teóricas que, segundo Davýdov, realmente promovem o desenvolvimento do aluno.” (DEBIASI; DAMAZIO, 2018, p. 141).

Nos PPP’s analisados, observa-se que há algumas inconsistências no que tange a: a) compreensão da escola sobre a concepção de educação, visto que inclui a visão holística de realidade como pressuposto formativo, e não está em consonância com uma concepção de educação defendida pela PSCS; b) a concepção pedagógica, que aparece com sinônimo de concepção de aprendizagem, o que sugere uma falta de clareza em relação a essa situação.

Com relação as demais categorias analisadas, os documentos, aparentemente estão em consonância com o que preconiza a PSCS, ainda que, é sabido que nem sempre o documento expressa a realidade pedagógica das escolas. Por isso, o segundo ponto da investigação refere-se a análise dos cadernos com foco nas atividades sobre o conhecimento geográfico. O intuito foi relacionar as atividades propostas com o que preconiza os PPP’s da escola e com as orientações da PCSC em relação as tendências pedagógicas.

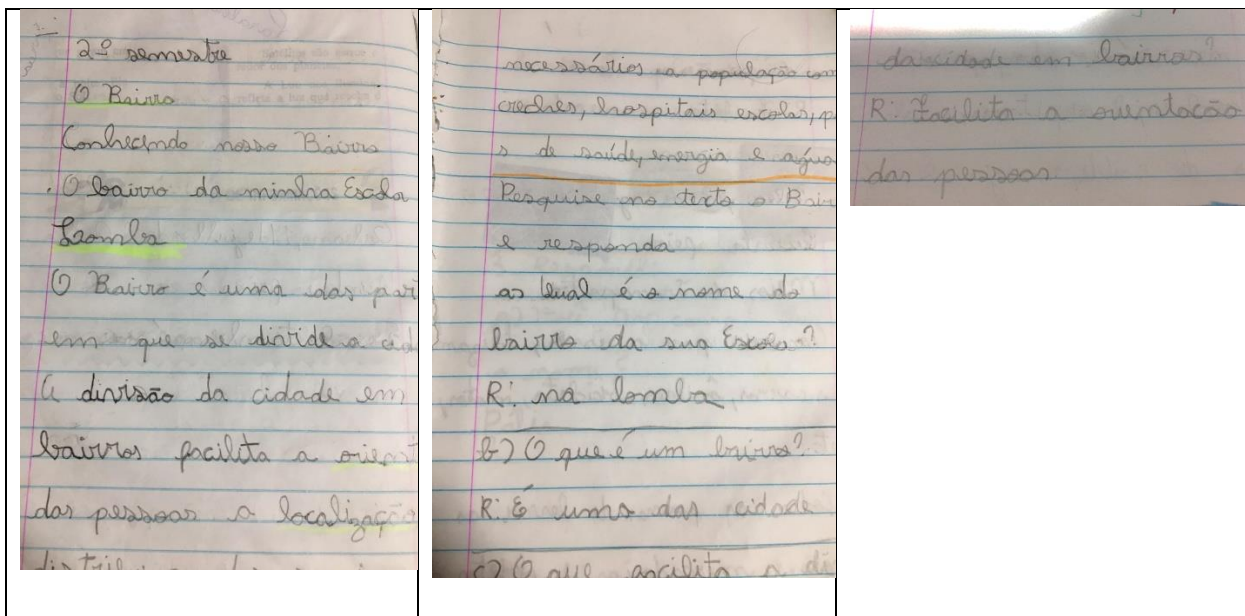
Segundo a PCSC, no que se refere aos conteúdos de Geografia para os anos iniciais, as temáticas versam sobre o bairro e a comunidade que os estudantes vivem. Estes se tornam referências para o desenvolvimento do pensar geográfico, com vistas a “[...] ampliar o repertório vivencial da vida escolar dos sujeitos, buscando relacionar os conceitos sistematizados às vivências na comunidade.” (PCSC, 2014, p.44).

Cumprir destacar que não é possível definir apenas com base nas anotações nos cadernos dos estudantes, se o professor oportuniza atividades que estão em acordo/desacordo com os PPP’s e com a PCSC. Tal conclusão não poderia ser elaborada apenas com base em tais prerrogativas investigadas. Entretanto, eles possibilitam realizar uma aproximação com o princípio formativo estabelecido pela escola.

As atividades do ano de 2016 foram obtidas diretamente de alunos. A escolha dos cadernos se deu pela proximidade da pesquisadora com os estudantes. Assim, a pesquisadora fez a análise do caderno e com base nas categorias elencadas. Para tanto, selecionou-se atividades com o tema “Bairros do Município”, que apresenta as seguintes características: a) há um pequeno texto sobre o bairro; b) na sequência, foi elaborado

pela professora três questões simples sobre o texto conforme a figura a seguir:

### Imagem 1: Atividades sobre conceitos geográficos do 2º ano (2016).



Fonte: Caderno de aluno do 2º ano (2016).

Observa-se que as respostas dos alunos são exatamente o que está escrito no pequeno texto sobre o bairro. Poder-se-ia inferir que, os alunos “[...] realizam exercícios de repetição e memorização daquilo que foi transmitido” (LIBÂNEO, 2014, p.24). Acerca dessa temática, a PSCS (2014, p. 150) orienta que:

A partir de uma unidade espacial, por exemplo, o bairro, os diferentes componentes curriculares podem estabelecer um conjunto de conexões e/ou associações com vistas a compreender as relações estabelecidas em um lugar de vida: a) as questões sociais, como por exemplo: as condições de moradia, a infraestrutura básica existente, os tipos de serviços e as condições de acesso a eles, a distribuição de renda; b) a diversidade cultural e ambiental presente na paisagem desde a sua formação, seus elementos constituintes, interação com demais unidades espaciais[...].

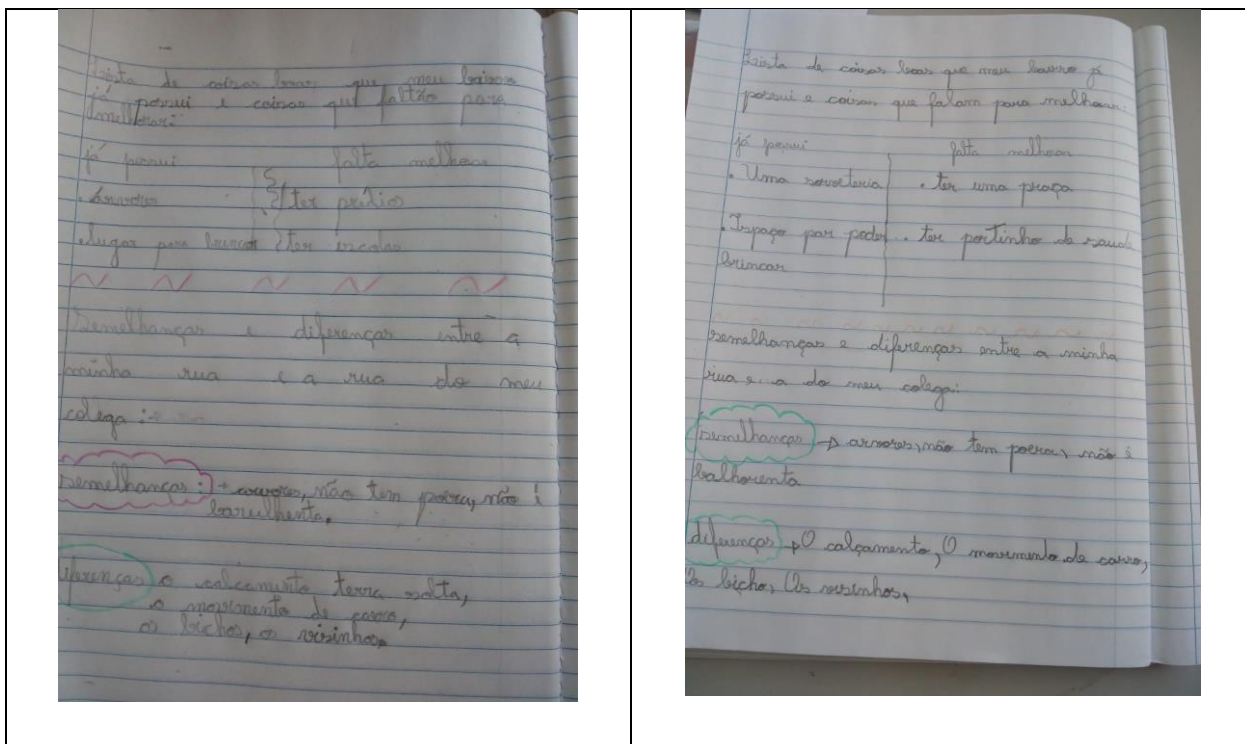
Da mesma forma, PPP sugere que o papel dos conteúdos na formação dos estudantes auxilia a “compreender em que consiste o conhecimento humano, sua especificidade, a educação e seu papel social.” (PPP, 2016, p. 05). Isso está em consonância com o que preconiza as orientações para o ensino de Geografia da PSCS

para os anos iniciais quando diz que: o bairro, como exemplo de uma unidade espacial, pode estabelecer associações com outros componentes curriculares que possibilitam compreender as relações de um lugar de vida tais como: a) questões sociais; b) diversidade cultural e ambiental; c) dinâmica demográfica/populacional; d) as relações de poder e; e) as formas de organização espacial (PSCS, 2014).

Entretanto, não é possível estabelecer tal relação apenas com a análise a referida atividade. Também, não se percebeu a relação com a comunidade de vivência de modo a compreender de que forma é feita a articulação desses conceitos geográficos. Mesmo admitindo que, o caderno de atividade não é o único local que expressa os conteúdos desenvolvidos pelos professores, ainda se constitui como um instrumento de registro importante para tal o objetivo do estudo.

Com relação ao caderno de atividades do 2º ano 2019, a pesquisadora entrou em contato com a professora regente da turma. Na oportunidade, foi relatado sobre a proposta de estudo. A seleção das atividades foi feita pela própria professora que fotografou e enviou à pesquisadora por aplicativo de mensagem. A atividade versa sobre as semelhanças e diferenças entre a rua da criança e de um colega e pede para que a criança indique as coisas boas do bairro e outras que poderia ser melhorado.

**Imagem 3:** Atividades sobre conceitos geográficos do 2º ano (2019).



Fonte: Caderno de aluno do 2º ano (2019).

É possível perceber que a atividade proposta busca articular a realidade do estudante com os conceitos estudados em relação ao pensar geográfico. O conteúdo trabalhado, aparentemente propõem uma análise crítica da realidade social “[...] possibilitando aos estudantes a compreensão da vida dos seres humanos sob a ótica das relações que se desenvolvem a partir dos modos de produção e suas implicações na construção histórica e social.” (SANTA CATARINA, 2014, p.144). Vale destacar que, os cadernos dos alunos do 2º ano (2019) não são separados por disciplinas. Os conteúdos são trabalhados interdisciplinarmente em um único caderno, abrangendo todas as matérias. O livro didático fornecido é pelo governo de Santa Catarina. Ao tratar do conhecimento, as orientações da PSCS (2014, p. 160) indicam que ele é “[...] construído, em sua totalidade interdisciplinar, tem sua relevância na medida de sua atualização, ou seja, com preocupação relativa à obsolescência diante da acelerada dinâmica dos processos científicos e sociais [...]”, entretanto, que tenham sentido formativo.

Importa destacar que tal proposta faz parte das orientações nacionais acerca do clico alfabetizador e que, na atual conjuntura, suscita novas discussões e debates. A

organização escolar brasileira, na atualidade, se pauta por priorizar a alfabetização em Português e Matemática até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC determina que a alfabetização aconteça até o 2º ano, a ser implementada por completo em dois anos a partir da aprovação do documento – dezembro de 2017 (BRASIL, 2017).

Apesar de algumas questões que não nos permitem estabelecer relações mais abrangentes acerca de algumas categorias elencadas neste estudo, tais como concepção de educação e concepção pedagógica, é possível perceber que: a) a atividade proposta no caderno de 2016 não possibilitou inferir com exatidão se há articulação com as ideias pedagógicas propostas no PPP da escola. Uma análise isolada poderia supor que tal atividade se insere numa perspectiva tradicional de ensino, mas, não se pode fazer tal inferência apenas com base em atividades, ainda que elas contenham características tradicionais. Há indícios de um procedimento mecanizado, pois, não solicita aos estudantes elaborações para além do conceito específico sobre o bairro.

A atividade do caderno de 2019, por sua vez, busca ampliar a discussão sobre o bairro para além das características conceituais, como por exemplo, ao solicitar ao estudante que analise o que há de bom e o que precisa ser melhorado no bairro em que ele mora. Aparentemente, essa atividade está em consonância com o preconizado pelo PPP da escola ao afirmar que, nas práticas pedagógicas, é necessário “[...] documentar vivências, experiências, conhecimentos e planos que se concretizaram, ampliar e reafirmar o compromisso e a articulação do saber teórico e prático.” (PPP, 2019, p.19). Também, sugere acordo com a PSCS (2014, p. 26) por articular: “a realidade do sujeito, uma vez que as experiências com as quais estes sujeitos se envolvem diuturnamente são experiências nas quais os conhecimentos estão integrados.”

Ainda assim, não é possível afirmar que tais atividades não contribuam para a formação do pensamento geográfico no estudante a partir da concepção crítica de educação e da teoria histórico-cultural, uma vez que, seriam necessárias outras articulações e investigações na busca de mais aproximação do fenômeno estudado. Entretanto, as questões apontadas mostram algumas fragilidades sobre questões conceituais tais como: concepção pedagógica e teoria de aprendizagem e, por

decorrência, o modo de organizar o ensino para tal finalidade.

### **Considerações Finais**

O presente artigo buscou analisar as tendências pedagógicas que se expressam nos registros em cadernos dos alunos do 2º ano escolar referentes aos conceitos da Geografia (comunidade, bairro) de uma Escola do Estadual do Sul de Santa Catarina.

Inicialmente, elencou-se algumas categorias destacadas nos PPP's da escola e buscou-se consonância com a PSCS. Constatou-se que houve algumas incoerências, como, por exemplo, a finalidade de formação com visão holística dos estudantes, isso porque não se articula com uma concepção dialética de educação, nem como a tendência crítico-social dos conteúdos e com a teoria histórico-cultural. Esta, apontada em ambos os documentos equivocadamente como tendência pedagógica, conforme indicado neste estudo.

Com relação às atividades dos cadernos, as do ano de 2016 não possibilitaram uma articulação dos conceitos com a realidade da criança, conforme preconizam os PPP's e a PSCS e, deste modo, também não estaria em consonância com a tendência crítico-social dos conteúdos. Ainda que não seja possível afirmar tal constatação, fica a necessidade para estudos futuros. No caderno de 2019 percebeu-se que a atividade possibilitou, ao estudante expressar-se em relação ao seu pensamento referente ao bairro: o que há de bom e as sensibilidades de melhorar. Portanto está mais próximo dos pressupostos indicados no PPP, na PSCS e na teoria crítico-social dos conteúdos.

Uma outra possibilidade de estudo das atividades desenvolvidas seria realizar tal análise com base no modo de organização do ensino, proposto por Davydov e colaboradores, chamada de teoria do ensino desenvolvimental. O autor destaca que o ensino desenvolvimental tem como “[...] finalidade promover o processo de apropriação dos conceitos científicos, condição essencial para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.” (DEBIASI; DAMAZIO, 2018, p. 135). Isso acontece por meio da atividade de estudo, organizada pelo professor e que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Deste modo, seria possível uma aproximação mais aprofundada na observação entre propósito formativo e teoria histórico-cultural.

Faz-se necessário ampliar os estudos que embasam as orientações expressas



nos PPP's das escolas, na PSCS, e ainda assim, articular com as orientações nacionais, expressas, na atualidade, na BNCC. Tal fato implica que esses estudos não podem ser feitos de maneira isolada: equipe pedagógica e professores em processo de discussão e estudo sobre a finalidade da escola, a tendência pedagógica que organiza a atividade docente, bem como a clareza sobre os conceitos teóricos implicados nas orientações advindas na PSCS. Todos esses fatores são importantes para que os estudantes se apropriem dos conceitos para além de sua expressão fenomênica e possa, efetivamente, exercerem sua cidadania.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2017. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 nov. 2019.

BOLZANI, M. F. **Paradigma Inovadores: Uma visão holística da educação para o século XXI**, 2015. In: Educere: XII Congresso Nacional de Educação. **Anais eletrônicos ...** Curitiba, 2015. Disponível em:  
[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16930\\_9046.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16930_9046.pdf). Acesso: 13 de out. 2019.

DEBIASI, M.; DAMAZIO, A. A pedagogia e o modo de organização do ensino na perspectiva histórico-cultural. In: BITTENCOURT, Ricardo Luiz (Org.). **Políticas e práticas na formação de professores**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, p. 133 – 154.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 28 ed. Ipiranga, SP: Loyola, 2014.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 222 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2a ed., reimpressão. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 2014.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7a ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INVESTIGA (2016).



PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INVESTIGA (2019).

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação docente para Educação Infantil e Séries Iniciais. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 1998.**

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.**

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2019.**

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: histórias e teorias.**2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, E. C.; LENARDÃO, E. Teoria do Capital Humano e Relação Educação e Capitalismo. In: XI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH, 2016. Londrina, **Anais eletrônicos ...** Londrina: UEL, 2016. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/teoria\\_do\\_capital\\_humano\\_e\\_a\\_relacao\\_educacao\\_e\\_capitalismo.pdf](http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/teoria_do_capital_humano_e_a_relacao_educacao_e_capitalismo.pdf)> Acesso: 13 de ago. de 2019.

Recebido março de 2021

Aprovado agosto de 2021.