

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS CHAPECÓ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**  
**CURSO DE MESTRADO**

**SABHRINA LYA PEZENATTO PIAZZA FRIGERI**

**CURRÍCULO REGIONAL DA AMOSC E AS FONTES PEDAGÓGICAS DA  
REALIDADE: INTERFACES À EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA**

**CHAPECÓ**  
**2023**

**SABHRINA LYA PEZENATTO PIAZZA FRIGERI**

**CURRÍCULO REGIONAL DA AMOSC E AS FONTES PEDAGÓGICAS DA  
REALIDADE: INTERFACES À EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Maria Andreis

**CHAPECÓ**

**2023**

### **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Frigeri, Sabhrina Lya Pezenatto Piazza  
CURRÍCULO REGIONAL DA AMOSC E AS FONTES PEDAGÓGICAS  
DA REALIDADE: INTERFACES À EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA /  
Sabhrina Lya Pezenatto Piazza Frigeri. -- 2023.  
165 f.:il.

Orientadora: Doutora Adriana Maria Andreis

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Geografia,  
Chapecó, SC; Erechim, RS, 2023.

1. fontes pedagógicas da realidade; cotidiano;  
educação geográfica; política curricular. I. Andreis,  
Adriana Maria, orient. II. Universidade Federal da  
Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**SABHRINA LYA PEZENATTO PIAZZA FRIGERI**

**CURRÍCULO REGIONAL DA AMOSC E AS FONTES PEDAGÓGICAS DA  
REALIDADE: INTERFACES À EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em: 25/04/2023

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **ADRIANA MARIA ANDREIS**  
Data: 03/06/2023 08:25:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Adriana Maria Andreis – UFFS**

**Orientadora**

Documento assinado digitalmente  
 **LANA DE SOUZA CAVALCANTI**  
Data: 01/06/2023 14:19:20-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti – UFG**

**Avaliadora**

Documento assinado digitalmente  
 **WILLIAN SIMOES**  
Data: 02/06/2023 15:56:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Willian Simões – UFFS**

**Avaliador**

Dedico este trabalho a minha família, em especial ao meu filho e esposo, por entenderem a importância desta titulação e as ausências nesses meses de escrita.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha vida! A todas as oportunidades e possibilidades que trilhei juntamente com o ser superior!

Agradeço aos meus pais, irmãs, colegas de trabalho, chefes e amigos, pelo entendimento das ausências e pelo amparo de sempre, com palavras de carinho e apoio.

Agradeço aos meus colegas da Secretaria de Educação do município de Chapecó (Setor Pedagógico – Ensino Fundamental, ano de 2020), que sempre me motivaram a almejar meus sonhos.

Agradeço aos colegas dos Grupo de Estudo Lugar e ao Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação, pelos momentos de trocas e diálogos, que foram de extrema relevância em todo o processo desenvolvido.

Agradeço aos professores que passaram por mim nas disciplinas, em especial à Profa. Dra. Helena Callai, um ícone no ensino de geografia, sempre com seu olhar incisivo nas falas e escritas.

Agradeço à Profa. Dra. Lana Cavalcanti, por atender ao nosso pedido para participar da banca, nome importante para qualificar o meu trabalho e o programa de Pós-Graduação da UFFS.

Agradeço ao Prof. Dr. Willian Simões, que vem acompanhando o meu trabalho há longa data, em movimentos também externos à UFFS. Obrigada pelos posicionamentos frente ao meu trabalho e à banca.

Agradeço à Profa. Locenir em nome da AMOSC e aos professores por terem respondido o questionário.

Agradeço à Profa. Dra. Carina Copatti por trabalharmos juntas em formações da AMOSC e em outros projetos.

Agradeço ao colega Prof. Gerson Naibo e à Profa. Eliane Popp, por estarem me ouvindo, trocando ideias, dando sugestões, fazendo parte do processo.

Agradeço à Profa. Dra. Claudia Ilgenfritz, pela leitura apurada que realizou em meu texto, e pelas palavras de apoio e carinho. Gratidão!

Agradeço de maneira especial a minha orientadora, Profa. Dra. Adriana Maria Andreis, por todos os momentos em que estivemos juntas, dias bons e ruins, mas de muito aprendizado e conhecimento, que ficarão guardados em meu coração e em minha mente.

Agora, agradeço de forma mais que especial e carinhosa, mesmo sabendo que não existe uma palavra que possa escrever para transcender todo o meu afeto pelo meu filho Cícero Piazza Frigeri e meu esposo Roberto Frigeri. Amados que me apoiaram em todos os momentos, que entenderam todas as ausências, discussões, chatices, noites e dias estando presente somente de corpo. Eles foram essenciais, pois sabiam do meu objetivo e do meu sonho em ser Mestre. Amo infinitamente vocês.

Gratidão a todos!

A simplicidade não tem nada que ver com o simplismo. Na simplicidade se vai fundo nas coisas de maneira acessível, não complicada. No simplismo, não apenas se fica na periferia do objeto tratado, mas, sobretudo, se toca no objeto de maneira pouco séria. O simplismo implica no desrespeito, de um lado, ao objeto tratado, do outro, àqueles e àquelas com quem se tenta uma relação em torno do objeto. A simplicidade, pelo contrário, envolve um duplo e profundo respeito. Respeito ao tema tratado, respeito àqueles e àquelas com quem se discute o tema. (FREIRE, 1978).

## RESUMO

Esta pesquisa é realizada no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Geografia, pela Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Chapecó – SC, na área de concentração: Natureza, sociedade e espaço geográfico, na linha de pesquisa - 2: Produção do espaço urbano-regional. A educação geográfica perpassa ao ensino da geografia sendo importante, porque educar geograficamente é um processo complexo da construção da cidadania. Esta dissertação motiva às contribuições acadêmicas, ao ensino de geografia e à contribuição social, marcando as emergências da realidade, apresentando as forças dos lugares. O contexto implicado envolve nesta pesquisa o documento de política pública educacional, o Currículo Regional – CR - da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina - AMOSC. O CR é um intento externo, problematizando a realidade e o cotidiano dispendo a importância fundamental no processo de ensino e aprendizagem, considerando esses elementos e a validação do documento. Perguntando, como as fontes pedagógicas da realidade e o cotidiano estão articulados no currículo regional da AMOSC, enquanto caminhos para potencializar à educação geográfica. A pesquisa possui interface na geografia e na educação, com fundamentação teórica em autores das ciências e áreas compreendidas. O escopo metodológico é de caráter qualitativo, envolvendo pesquisa bibliográfica, documental e empírica, bem como o estudo das respostas de questionário, analisado por meio da Análise Textual Discursiva - ATD. Esse percurso metodológico evidenciou três categorias que foram desencadeadas e remetem a importância do professor na elaboração do documento de política pública educacional, a paisagem e lugar em relações com a realidade do aluno e as fontes pedagógicas da realidade e o planejamento das aulas.

Palavras-chave: fontes pedagógicas da realidade; cotidiano; educação geográfica; política curricular.

## RESUMEN

Esta investigación se desarrolla en el Programa de Posgrado de Maestría en Geografía, por la Universidad Federal de Fronteira Sur Campus Chapecó - SC, en el área de concentración: Naturaleza, sociedad y espacio geográfico, en la línea de investigación - 2: Producción de espacio urbano-regional . La educación geográfica permea la enseñanza de la geografía y es importante, porque educar geográficamente es un proceso complejo de construcción de ciudadanía. Esta disertación motiva los aportes académicos, la enseñanza de la geografía y el aporte social, marcando las emergencias de la realidad, presentando las fortalezas de los lugares. El contexto involucrado en esta investigación involucra el documento de política pública educativa, el Currículo Regional - CR - de la Asociación de Municipios del Oeste de Santa Catarina - AMOSC. La CR es un intento externo, problematizando la realidad y la cotidianidad, otorgando una importancia fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando estos elementos y validando documentos. Preguntar cómo se articulan las fuentes pedagógicas de la realidad y la cotidianidad en el currículo regional de AMOSC, como vías para potenciar la educación geográfica. La investigación tiene una interfaz en geografía y educación, con fundamento teórico en autores de las ciencias y áreas cubiertas. El alcance metodológico es de naturaleza cualitativa, involucrando investigación bibliográfica, documental y empírica, así como el estudio de las respuestas de los cuestionarios, analizados a través del Análisis Textual Discursivo - DTA. Este recorrido metodológico mostró tres categorías que se desencadenaron y hacen referencia a la importancia del docente en la elaboración del documento de política pública educativa, el paisaje y lugar en las relaciones con la realidad del estudiante y las fuentes pedagógicas de la realidad y la planificación de las clases.

Palabras clave: fuentes pedagógicas de la realidad; a diario; educación geográfica; política curricular.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Metodologia da pesquisa .....  | 19 |
| Figura 2 – Municípios da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina – AMOSC ..... | 28 |
| Figura 3 – AMOSC no Estado de Santa Catarina .....  | 30 |
| Figura 4 – Capa do currículo regional .....   | 70 |
| Figura 5 – Esquema dos eixos das fontes pedagógicas da realidade.....                       | 75 |
| Figura 6 – As forças e a constituição do currículo regional .....                           | 81 |
| Figura 7 – Abordagens das fontes pedagógicas da realidade.....                              | 92 |
| Figura 8 – Articulações dialético-dialógicas ao planejamento das aulas.....                 | 93 |
| Figura 9 – Percursos realizados no processo da educação geográfica.....                     | 95 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1 – Faixa etária dos professores(as).....       | 55 |
| Gráfico 2 – Tempo de atuação na Educação Básica .....   | 56 |
| Gráfico 3 – Município em que atua.....                  | 57 |
| Gráfico 4 – Localização da escola do campo/cidade ..... | 57 |
| Gráfico 5 – Anos do Ensino Fundamental .....            | 58 |
| Gráfico 6 – Área de atuação.....                        | 59 |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 – Diversidades geográficas regionais da AMOSC.....                     | 28 |
| Quadro 2 – Pontos marcantes, potentes e limites na construção do currículo..... | 46 |
| Quadro 3 – Como ocorreu a participação na elaboração do documento .....         | 50 |
| Quadro 4 – Pontos positivos .....   | 51 |
| Quadro 5 – Planejamento Gandin/AMOSC .....                                      | 52 |
| Quadro 6 – Formação acadêmica .....   | 60 |
| Quadro 7 – Trecho do texto de apresentação do CR da AMOSC.....                  | 82 |
| Quadro 8 – Área de linguagens.....  | 83 |
| Quadro 9 – As fontes pedagógicas da realidade.....                              | 84 |
| Quadro 10 – Componente curricular de geografia .....                            | 85 |
| Quadro 11 - Progressão do processo da ATD .....                                 | 87 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|       |  |
|-------|--|
| AMOSC | Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina |
| AR    | Arvoredo   |
| ATD   | Análise Textual Discursiva                           |
| BNCC  | Base Nacional Comum Curricular                       |
| CAAE  | Certificado de Apresentação de Apreciação Ética      |
| CBTC  | Currículo Base do Território Catarinense             |
| CEDUP | Centro de Educação Profissional                      |
| CEP   | Comitê de Ética em Pesquisa                          |
| CNE   | Conselho Nacional de Educação                        |
| COORD | Coordenador da Elaboração do Currículo               |
| CR    | Currículo Regional                                   |
| CS    | Caxambu do Sul                                       |
| DCN   | Diretrizes Curriculares Nacionais                    |
| FPR   | Fontes Pedagógicas da Realidade                      |
| IBGE  | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística      |
| LDB   | Lei de Diretrizes e Base                             |
| NE    | Nova Erechim   |
| NI    | Nova Itaberaba                                       |
| PCN   | Parâmetros Curriculares Nacionais                    |
| PNE   | Plano Nacional de Educação                           |
| AS    | Serra Alta   |
| SC    | Santa Catarina                                       |
| UFFS  | Universidade Federal da Fronteira Sul                |
| UO    | União do Oeste                                       |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>16</b>  |
| <b>2 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO REGIONAL DA AMOSC .....</b>   | <b>24</b>  |
| 2.1 REALIDADE DOS MUNICÍPIOS DA AMOSC .....  | 26         |
| 2.2 A CONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL A PARTIR DA<br>CONSTITUIÇÃO DE 1988 .....  | 31         |
| 2.3 HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO REGIONAL DA AMOSC ....  | 42         |
| 2.4 DISCUTINDO A PERSPECTIVA PARTICIPATIVA.....  | 49         |
| 2.4.1 Professores e o seu lugar.....   | 54         |
| <b>3 COTIDIANO E FONTES PEDAGÓGICAS DA REALIDADE NO CR DA AMOSC</b>  | <b>62</b>  |
| 3.1 O COTIDIANO E AS FONTES PEDAGÓGICAS DA REALIDADE .....   | 62         |
| 3.1.1 A noção de realidade.....  | 63         |
| 3.1.2 A noção de cotidiano .....   | 65         |
| 3.2 AS FONTES PEDAGÓGICAS DA REALIDADE NO OESTE DE SC .....  | 70         |
| <b>4 AS FONTES PEDAGÓGICAS DA REALIDADE: POTENCIALIDADES À<br/>EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA .....</b>   | <b>77</b>  |
| 4.1 MARCADORES DAS NOÇÕES DE REALIDADE E DE COTIDIANO NO CR DA<br>AMOSC: FORÇAS CENTRÍFUGAS DISPERSIVAS E FORÇAS CENTRÍPETAS<br>FORTALECEDORAS ..... | 78         |
| 4.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: A PALAVRA DOS PROFESSORES.....   | 86         |
| 4.2.1 A participação do professor na elaboração do documento de política pública<br>educacional .....  | 88         |
| 4.2.2 Paisagem e lugar em relações com a realidade do aluno .....  | 90         |
| 4.2.3 As fontes pedagógicas da realidade e o planejamento das aulas .....  | 92         |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>97</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>103</b> |
| <b>APÊNDICE 1 – MARCADORES REALIDADE DO CR AMOSC .....</b>   | <b>108</b> |
| <b>APÊNDICE 2 – MARCADORES COTIDIANO DO CR AMOSC .....</b>   | <b>122</b> |
| <b>APÊNDICE 3 – RESPOSTAS À PERGUNTA N. 8 DO QUESTIONÁRIO.....</b>   | <b>139</b> |
| <b>APÊNDICE 4 – ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....</b>  | <b>140</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

### CONSTRUÇÃO

*Ler*

*Compreender o espaço*

*Entender de autores*

*Ideias,*

*Temas*

*Problemas*

*Conceitos*

*Compreender o mundo da vida*

*Entender de gente*

*Tecer relações*

*Construir interações*

*Entre sujeitos*

*Seus lugares*

*Com a natureza*

*O ambiente*

*Interpretando e tornando-se*

*Efetivamente*

*Um ser pensante*

*Compreender sobre si e o outro*

*Em interação no espaço*

*Sendo gente*

*Interagir com a natureza,*

*Como parte*

*Ler e ler mais,*

*E nunca deixar de indagar. (COPATTI, 2020, p. 125).*

A compreensão do espaço é processo de pensar e pensar, não entendendo os significados, as tecituras, os sujeitos, os ambientes. Entendo que a interpretação e a leitura do meu lugar no e do mundo inicia nos momentos em que, por meio do olhar atento, enxergo o entorno, posicionando as compreensões entre o natural e o humano que o constituem. Essas interpretações partiram do processo de educação geográfica, construídas e fortalecidas a partir do ano de 2000, quando iniciei a Licenciatura Plena em Geografia. Eu não tinha a mínima noção do que era ser professora na Educação Básica; foram idas e vindas pelo “chão da sala de aula”, sempre buscando e me munindo de conhecimento poderoso (YOUNG, 2014), que vem me provocando para desbravar outros lugares e pensamentos.

Essa trajetória de compreensões em relação ao espaço geográfico sofre uma inflexão no ano de 2015, período em que fui convidada a trabalhar no Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó-SC. Mesmo ano em que se iniciam as mobilizações e discussões sobre documentos orientadores de

currículo. Ainda presente em minha memória, tenho os primeiros movimentos, diálogos, reuniões e formações continuadas que aconteceram em âmbito nacional. Nas escolas, os professores estavam se debruçando sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que serve para a constituição dos currículos escolares. Naquele momento, não se tratava de um currículo escolar, mas, sim, de uma política pública de documento curricular. No decorrer dos movimentos, fomos compreendendo a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que orienta e institui a BNCC, envolvendo a trama de ideias que visa e realiza efetivamente o documento de currículo escolar.

Relato, aqui, inquietações e contribuições, momentos da construção e elaboração da BNCC em âmbito nacional, e da elaboração de documentos de currículo no Estado de Santa Catarina, na região da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina – AMOSC e no município de Chapecó, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Em contexto nacional, participei dos “Dia D” – movimentos nacionais, contribuições em plataformas, e seminários regionais em Florianópolis, no ano de 2016. Nos movimentos estaduais, estive na elaboração do documento de currículo do território catarinense em São José-SC em três momentos. Logo, fiz parte do processo de efetivação na Escola Estadual Básica Druziana Sartori e no Centro de Educação Profissional (CEDUP), da rede estadual do município de Chapecó. Em 2018, começamos uma parceria entre a Secretaria de Educação do município de Chapecó, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a AMOSC, na elaboração do Currículo Regional (CR). Por fim, em 2019, inicia-se o processo de construção e instituição do currículo na rede municipal de Chapecó.

Após a participação nesses movimentos, como professora de geografia da Educação Básica, desenvolveram-se muitas indagações, inquietações, novos entendimentos, compartilhamentos, outros caminhos e muitas outras percepções, as quais eclodiram pensamentos e questionamentos. Como os professores que não participaram dos movimentos, irão perceber e interagir com todas essas informações? O que é, para que serve e qual o propósito de um documento curricular? De que maneira os professores perceberão os movimentos do currículo com as realidades da sala de aula? Eles irão identificar que a realidade do aluno é a

base para compor o início da aula? E que o ensino de geografia e sua prática estão e são articulados ao processo para a educação geográfica?

As apreensões levantadas entram em consenso com Cavalcanti (1998, p.11) quando esta afirma sobre a importância da geografia na vida dos alunos, e que a prática de ensino tem o papel de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade, sob o ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço. As provocações levantadas aqui encaminham ao problema de pesquisa: por que a realidade e o cotidiano têm importância fundamental no processo de ensino e aprendizagem? O documento de currículo considera esses elementos?

O currículo é um “intento exterior”, elaborado com a pretensão de indicar e induzir os “intentos interiores” (FELDMAN, 2006, p. 11). Apreendo que esse intento exterior serve como dispositivo ao ensino e que precisa ser significativo ao professor conduzindo ao movimento de olhar e enxergar a diversidade dos lugares das escolas, pois cada contexto escolar possui suas especificidades, que devem ser acolhidas em sua integridade. Os intentos interiores são interiores à escola, que traz o cotidiano sendo importante aos movimentos da educação geográfica. Saliento que o cotidiano é essencial para a educação geográfica, pois perpassa o ensino da geografia, por meio de documentos de políticas educacionais. Aqui, o CR da AMOSC é o documento a ser analisado como intento exterior.

O CR da AMOSC abarca em suas concepções um movimento com a realidade, que são as Fontes Pedagógicas da Realidade<sup>1</sup> (FPR). As FPR são dispositivos que estão postos no espaço geográfico, sendo fontes materiais ou imateriais, lugares e/ou instituições, de maneira natural, social, econômica, cultural, política, articulados à vida do sujeito. Esses dispositivos fazem parte do processo de ensino e aprendizagem do aluno, e são estudados nesta pesquisa como o caminho à educação geográfica.

---

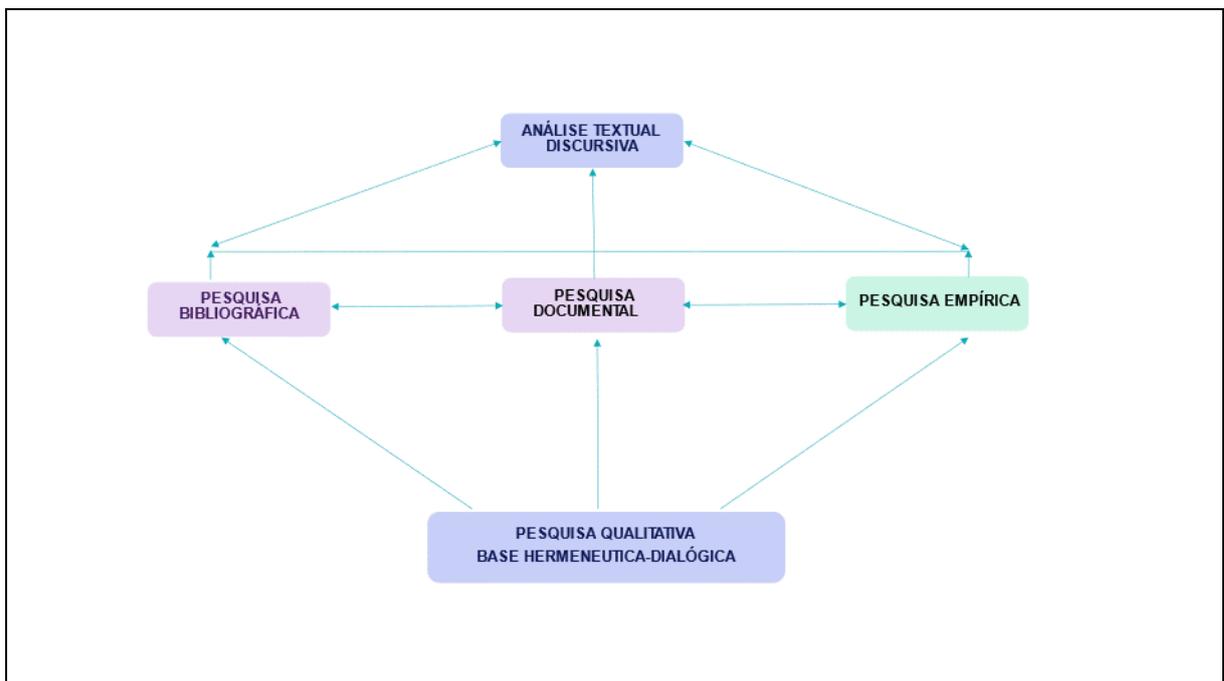
<sup>1</sup> “Fontes Pedagógicas da Realidade entende-se como todo e qualquer componente e/ou fenômeno da vida que se manifesta nas relações que os seres humanos estabelecem uns com os outros e para com a natureza, marcada por múltiplas dimensões (estética, ética, cultural-simbólica, política, econômica, social, ambiental, entre outras), múltiplas escalas (local-global, espaço-temporal), de caráter material e imaterial ao mesmo tempo”. (AMOSC, 2022, p. 26)

Quando cito educação geográfica, em seu processo de ensino e aprendizagem, e relaciono às FPR, considero apreensões que emergem do nosso dia a dia na escola, na vida do professor, por meio do planejamento ou do currículo em ação. Diante disso, apresento a pergunta de pesquisa: como as FPR e o cotidiano estão articulados no CR da AMOSC, enquanto caminhos à educação geográfica?

Para responder à pergunta e esclarecer o problema de pesquisa, estabeleço o objetivo geral deste estudo, que é compreender a importância do CR da AMOSC e das FPR como caminhos para potencializar a educação geográfica escolar.

Para responder a essas perguntas e alcançar esse objetivo, organizo esta pesquisa em um processo metodológico, conforme exponho na Figura 1, a seguir.

**Figura 1 – Metodologia da pesquisa**



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A figura acima retrata a disposição da metodologia. As setas conversam de maneira articulada, sempre marcando a sua estrutura e pensando como se fosse a construção de uma casa. Começando pelo seu alicerce que, para mim, é a pesquisa qualitativa com base na hermenêutica dialógica, a qual se configura como contexto

de uma interpretação subjetiva singular, onde/quando os conceitos são entendidos como constituições dialógicas (ANDREIS, 2014, p. 54), baseando-se em referenciais da Ciência Geográfica e da Educação, especificamente nos campos do Ensino de Geografia, numa perspectiva de educação geográfica e das políticas educacionais. A pesquisa bibliográfica é o primeiro pilar, pois faço uma varredura em pesquisadores e estudiosos que contemplam a constituição da base. Quanto à pesquisa documental, o segundo pilar da casa, é realizada trazendo elementos constitutivos e o histórico dos documentos de políticas públicas curriculares. Para Venera (2009, p.233),

[...] a história, aqui, está sendo entendida como um processo e, se os documentos educacionais são os discursos – abordados como a materialização dos sentidos produzidos no contexto social, no e pelos sujeitos –, os registros passados não estão desconectados do presente.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo Base do Território Catarinense – CBTC estão na articulação com o documento de CR da AMOSC. Na pesquisa empírica, sendo o terceiro pilar, busco os enunciados dos professores que participaram da elaboração do documento em seus municípios e que utilizam o CR da AMOSC. Para tanto, foram realizadas entrevistas por meio de um questionário *on-line*, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, sob o protocolo CAAE: 53400921.9.0000.5564. As perguntas envolveram identificação, faixa etária, área de formação e atuação profissional e acadêmica, que precedem outras perguntas de caráter subjetivo, ou seja, sobre seus movimentos de interação com o CR da AMOSC, materiais utilizados nos planejamentos, os entendimentos e a utilização das FPR ao planejamento, como e de que forma o cotidiano transformou seu planejamento e/ou o documento.

Diante desse alicerce, estabeleço diálogos que contam com três perspectivas. A primeira mostra de que maneira ocorreram as construções dos documentos normativos e orientadores de currículo, com o objetivo de contextualizar a elaboração do documento de CR da AMOSC. A segunda questiona por que as FPR consideram o cotidiano no planejamento das aulas, objetivando entender como o cotidiano é apresentado no documento constitutivo de currículo por meio do estudo das FPR, que servem para o planejamento das aulas. A terceira indaga sobre quais

aspectos fortalecem e quais fragilizam a consideração do cotidiano e a perspectiva da educação geográfica, tendo por objetivo analisar potencialidades e desafios na importância do cotidiano no CR da AMOSC para o planejamento com ênfase na educação geográfica. E, como cobertura desta pesquisa, utilizo a Análise Textual Discursiva – ATD, que

[...] tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

A ATD abre para a atribuição de significados autorais por meio da emergência de categorias, com a interpretação e produção dos argumentos prospectados em diálogo com os enunciados dos professores participantes da pesquisa. Pretende-se que esse movimento mediador nos encaminhe para respostas as nossas perguntas, utilizando as terminologias “forças centrífugas” (SANTOS, 2006, p. 303), que dispersam e fragilizam o diálogo, e “forças centrípetas” (p. 303), que nos movem para os diálogos em constante contribuição, fortalecendo as nossas perspectivas de cotidiano, documento de currículo e educação geográfica. Apesar de todas as dificuldades e possibilidades expostas no cotidiano, lembramos que o papel do professor e da instituição educativa é o de formar cidadãos críticos, e que “o mundo da vida precisa entrar na escola, para que ela também seja viva, para que consiga acolher os alunos e dar-lhes condições de realizarem sua formação” (CALLAI, 2010, p. 33). É fundamental, no entanto, que para a escola estar viva, deve-se estabelecer relações entre currículo, professores e alunos; esse diálogo requer instrumentos metodológicos e pedagógicos para que signifique uma real interação entre os diversos conhecimentos empíricos e, logo, científicos.

Em relação a essa construção e pretensão da pesquisa, apresento o escopo do desenvolvimento da dissertação e, a partir deste, encaminho as perguntas e objetivos específicos de cada capítulo. O primeiro capítulo questiona: como ocorreu o processo de elaboração do documento normativo e orientador de currículo? O objetivo específico contextualiza a elaboração do documento de CR da AMOSC, que serve para o planejamento, a organização e a mediação escolar. Esse capítulo abordará o objeto de estudo – Documento de Currículo Regional da AMOSC –,

compondo o contexto do currículo escolar, para que serve, qual a importância de um documento de currículo e a contextualização do documento regional, que é orientado por normativas que são postas na Constituição Federal de 1988. Também apresento e abordo as relações entre o documento de currículo e a sua elaboração em perspectiva participativa do professor e seus lugares.

Na sequência, o segundo capítulo questiona sobre o porquê de as fontes pedagógicas da realidade compreenderem o cotidiano que serve para o planejamento das aulas, além de como o cotidiano é apresentado no documento constitutivo de currículo por meio do estudo das fontes pedagógicas do lugar. Nesse capítulo, conceituo o que são as FPR e para que servem, e também discorro sobre a importância do cotidiano e da realidade como categoria na perspectiva da educação geográfica.

No terceiro capítulo, escrevo sobre as potencialidades das FPR para a educação geográfica. Abordo o estudo do discurso dos professores da AMOSC, por meio da análise realizada a partir das respostas ao questionário *on-line*, utilizando a Análise Textual Discursiva – ATD. Prospecto, ao final do terceiro capítulo, as possibilidades para a educação geográfica, entrelaçando a geografia e a educação, as quais estarão baseadas na construção das relações realizadas por meio do processo de indagações e interações com os lugares dos professores, com o olhar de quem quer enxergar e construir bases sólidas para a pesquisa e a escrita da educação geográfica.

Finalizo com as considerações finais, buscando interpretar o movimento de escrever e ler, dizendo que estamos propensos a muitas inquietações e descobertas e, por alguns momentos, pensamos em desistir, ou até mesmo dar uma acelerada para terminar; movimento esse considerado trabalhoso e curioso. Para fazer frente a tantos pensamentos, Freire (1999) nos questiona: que possibilidades de se expressar, de crescer, vem tendo a minha curiosidade? Nesse momento de pesquisa, é preciso centrar as várias curiosidades, pois o tema requer olhares atentos, uma vez que são políticas públicas e conceitos geográficos que estão sendo pesquisados; questões que envolvem a educação geográfica e a vida dos sujeitos. Discorro nesta dissertação com o intuito principal de apresentar a importância da pesquisa para o meu lugar no mundo, dizendo que, ao pesquisar,

estabeleço relações significativas para a ciência geográfica, contribuindo aos processos teóricos e metodológicos das políticas públicas educacionais, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação da UFFS e à escola pública regional.

A pesquisa tem caráter social e busca alicerces na educação geográfica, sendo que “o conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais” (CAVALCANTI, 2008, p. 11). Com isso, compartilho uma pesquisa que irá além de documentos curriculares, pois no emaranhado desses documentos existem sujeitos que produzem e reproduzem o espaço ao qual pertencem, e que se permitem alinhar o processo educacional geográfico. Professores, alunos, gestores, comunidade escolar, estão presentes nesses movimentos, costurando as práticas sociais na produção do espaço regional, compondo uma trama de significados cheia de sentimentos e de pertencimentos ao seu lugar global. Acompanhe essa construção, iniciando o primeiro capítulo.

## 2 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO REGIONAL DA AMOSC

*“Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996).*

Paulo Freire não nos deixa esquecer que somos seres constituintes de um espaço e que, nessa relação, criamos uma intimidade com os saberes construídos socialmente. Estabelecemos nossas experiências diárias e, ao estarmos inseridos na escola, carregamos nossas historicidades e conhecimentos empíricos, os relacionando aos saberes curriculares que comportam “os objetivos educacionais estabelecidos nos planos de ensino até os mecanismos de avaliação, contemplando a formalização de todas as etapas e todos os elementos integrantes do processo educativo escolar formal” (BEZERRA, 2014, p. 29), perpassando os indivíduos e suas intimidades, as quais estão ligadas ao mundo percebido, concretizando uma articulação entre saberes.

Os saberes curriculares, segundo Tardif (2014, p.107), são

[...] saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Os saberes curriculares que constituem o currículo escolar são compostos por discursos, objetivos, conteúdos, métodos, sendo traduzidos por movimentos que alimentam a esfera educacional com formações institucionais que compõem a vida profissional do professor. Esses saberes, que são constitutivos, estão presentes nesta pesquisa e são fundamentais para constituírem as políticas públicas educacionais, um complexo de multiplicidades que capta diversos olhares que transcendem fronteiras e perspectivas. Essas políticas públicas, emolduradas por convicções, devem assegurar uma educação cidadã, ofertando conhecimentos escolares, representações culturais, diversidades e outros saberes “disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais compondo o saber docente” (TARDIF, 2014, p.106), que são e se tornarão fundamentais para as experiências do aluno cidadão.

Acatando os saberes e propondo que “o currículo é um dispositivo de movimento” (AMOSC, 2022, p. 17), a AMOSC reconhece e contextualiza o conhecimento humano e as experiências sociais como produção social, em um espaço múltiplo e relacional, formando e transformando a sociedade por meio da educação. A transformação da sociedade acontece com cidadãos críticos, que perpassam pela Educação Básica em suas diversidades, as quais estão inteiramente ligadas ao seu local-global, e entrelaçadas às políticas curriculares. Diante da importância da política pública curricular, é necessária uma construção coletiva e participativa, que esteja aberta às possibilidades para os diferentes planejamentos e organizações de currículos escolares vinculados às situações reais, cotidianas e problematizadoras da escola para uma educação geográfica.

Nesse entendimento, Sacristán (2013, p. 23) ressalta que

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos.

Sacristán (2013) destaca a importância basilar de um currículo, pois este possui uma natureza, trazendo mecanismos que serão incorporados às práticas da escola e da educação geográfica. Diante disso, as investigações – o quê e o para quê – de um currículo, questionamentos que buscam uma realidade, uma estruturação escolar, envolvendo práticas e conceitos que percorrem o processo de elaboração dos documentos normativos e orientadores, são trazidas aqui, neste capítulo, com foco especial no documento de CR da AMOSC. Encontrei um possível caminho para responder ao “o quê e o para quê”. “As perguntas relativas ao currículo estão longe de ser diretas e claras – e isso é dificultado pelo fato de que todo mundo acha que tem respostas para elas, especialmente em relação ao currículo escolar.” (YOUNG, 2014, p. 192). Mas proponho, neste primeiro capítulo, um contexto acerca de dois objetivos específicos: o primeiro é contextualizar a elaboração do documento de CR do ensino fundamental dos municípios da AMOSC, que serve para o planejamento e a organização do currículo escolar; e o segundo objetivo é verificar como ocorreu o processo de elaboração do documento normativo

e orientador de CR da AMOSC. Para responder a esses objetivos, organizo o capítulo em quatro itens. Neste capítulo escrevo sobre a geografia dos municípios e suas realidades, descrevo as geografias dos vinte municípios, em aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Em seguida, contextualizo o currículo escolar no Brasil, partindo da constituição federal de 1988 e explanando sua trajetória no cenário nacional. Dou sequência a configuração do currículo regional da AMOSC, dialogando em uma perspectiva participativa com os professores e seus lugares.

Para apresentar esse caminho, inicio abordando as realidades dos municípios que compõem a AMOSC, compilando o processo da política pública educacional regional.

## 2.1 REALIDADE DOS MUNICÍPIOS DA AMOSC

O Dicionário de Filosofia (2007), denota o termo realidade “como o modo de ser das coisas existentes fora da mente humana ou independente dela”. Além disso, destaco que a realidade deve ser libertadora e não seguir “uma descrição linear e superficial dos seus acontecimentos e objetos, mas, ao contrário, buscar o entendimento, entrar na sua essência e agir sobre ela, num processo contínuo de transformação” (STRAFORINI, 2002, p. 98).

Considero que as realidades dos municípios e de seus entornos, trazem a importância do seu local no mundo, assegurando que,

[...] não se deve mais trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente.  
[...] A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais. (BRASIL, 1998, p. 116).

E que,

[...] por mais intencionada que seja a prática pedagógica do professor, se ela não estiver alicerçada no conceito atual de lugar e espaços da globalização, continuará ensinando um mundo distante da realidade dos alunos. (STRAFORINI, 2002, p. 103).

As duas citações deixam claro que a prática pedagógica está alinhada às realidades dos sujeitos e que não devem desarticular o seu lugar no mundo, pois o mundo está no lugar e

[...] o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo. (SANTOS, 2008, p. 56).

Milton Santos (2008), valida que o lugar é passado, presente e futuro. Esses lugares produzem suas especificidades e características locais/globais, apresentando experiências que com o tempo marcarão traços e questionamentos sobre os papéis dos lugares.

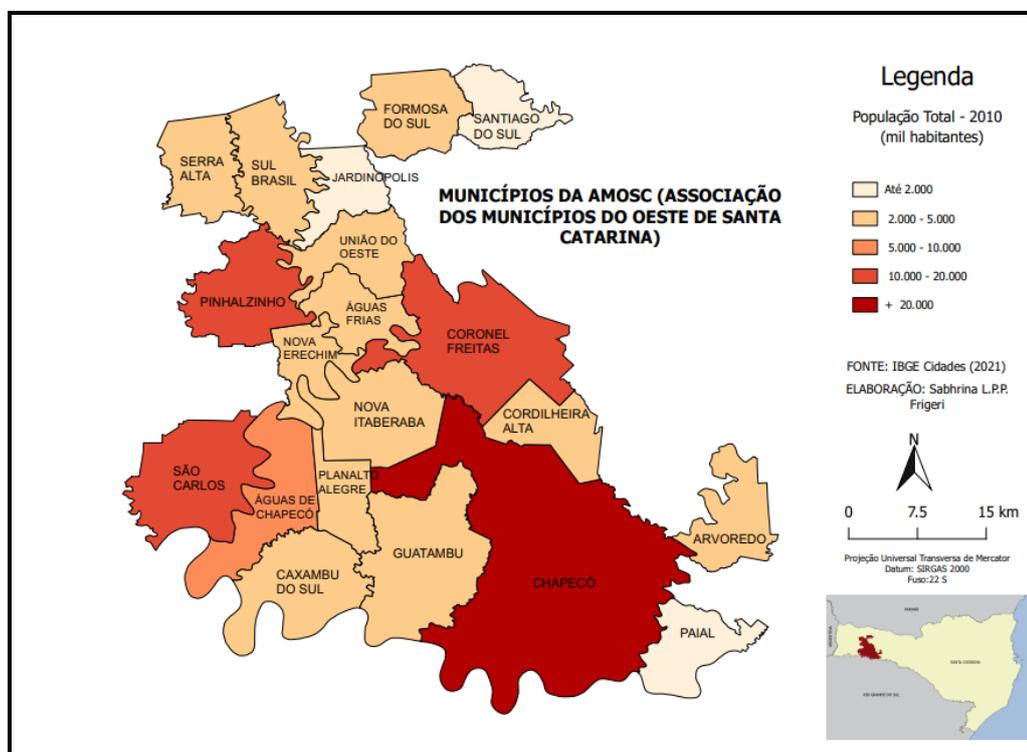
Esses lugares, são municípios que se organizam em associações regionais para a planejar políticas públicas. Os associados (municípios) buscam orientações e parcerias para melhorar a qualidade de vida dos seus munícipes. Na região Oeste de Santa Catarina, a AMOSC é quem vincula os interesses da população aos órgãos competentes parceiros, e entre os Poderes Executivos, Legislativos e Judiciários, para que as políticas públicas aconteçam e sejam efetivas ao cidadão.

A AMOSC foi constituída em 11 de fevereiro de 1968. No início, 34 municípios faziam parte da associação, mas, por questões políticas regionais, atualmente conta com 20 municípios integrantes: Chapecó, Paial, Arvoredo, Guatambu, Cordilheira Alta, Caxambu do Sul, Águas de Chapecó, Planalto Alegre, São Carlos, Nova Itaberaba, Coronel Freitas, Nova Erechim, Pinhalzinho, Águas Frias, União do Oeste, Serra Alta, Sul Brasil, Jardinópolis, Formosa do Sul e Santiago do Sul (conforme Figura 2). Esses municípios ocupam uma área de 2.955 km<sup>2</sup> e possuem uma população total estimada em 320.950 habitantes (estimativa IBGE 2021<sup>2</sup>). A disposição dos municípios conforme número de habitantes pode ser vista na Figura 2, na sequência.

---

<sup>2</sup> Dados disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/cidades>. Acesso em: 10 mar. 2023.

**Figura 2 – Municípios da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina – AMOSC**



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os municípios da região que fazem parte da divisão territorial do Estado de Santa Catarina, chamado “grande oeste catarinense”, possuem, em sua maioria, população inferior a 10 mil habitantes, tendo Chapecó como destaque em número populacional, ultrapassando 220 mil habitantes. A identidade desses municípios é peculiar, manifestando-se nas agroindústrias e na agricultura familiar, nos povos indígenas Kaingang, ribeirinhos, caboclos e imigrantes europeus que colonizaram há mais de cem anos essa região. O Quadro 1 apresenta a diversidade demográfica dos municípios que abrangem a região da AMOSC.

**Quadro 1 – Diversidades geográficas regionais da AMOSC**

| Município        | Emancipação | Território Km <sup>2</sup> | Habitantes (estimativa 2021) | IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) |
|------------------|-------------|----------------------------|------------------------------|--|
| Águas de Chapecó | 14/12/1962  | 139,13                     | 6.544                        | 0,713                                  |
| Águas Frias      | 15/06/1978  | 76                         | 2.341                        | 0,745                                  |

|                  |            |         |         |       |
|------------------|------------|---------|---------|-------|
| Arvoredo         | 09/01/1992 | 90,503  | 2.228   | 0,715 |
| Caxambu do Sul   |            | 140,73  | 3.462   | 0,691 |
| Chapecó          | 25/08/1917 | 624,846 | 227.587 | 0,790 |
| Cordilheira Alta | 30/03/1992 | 83,556  | 4.585   | 0,747 |
| Coronel Freitas  |            | 233,698 | 9.900   | 0,744 |
| Formosa do Sul   |            | 100,408 | 2.481   | 0,715 |
| Guatambu         | 12/12/1991 | 206,196 | 4.692   | 0,717 |
| Jardinópolis     | 20/03/1992 | 68,499  | 1.520   | 0,709 |
| Nova Erechim     | 28/12/1964 | 65,087  | 5.163   | 0,765 |
| Nova Itaberaba   | 26/09/1991 | 137,388 | 4.327   | 0,736 |
| Paial            | 04/07/1995 | 86,048  | 1.444   | 0,718 |
| Pinhalzinho      | 30/12/1961 | 128,726 | 21.103  | 0,783 |
| Planalto Alegre  | 12/12/1991 | 61,1    | 2.907   | 0,751 |
| Santiago do Sul  | 15/07/1997 | 73,335  | 1.211   | 0,728 |
| São Carlos       | 07/12/1961 | 162,120 | 11.456  | 0,769 |
| Serra Alta       | 26/04/1989 | 90,564  | 3.249   | 0,773 |
| Sul Brasil       | 26/09/1991 | 113,125 | 2.386   | 0,707 |
| União do Oeste   | 04/01/1988 | 92,857  | 2.364   | 0,705 |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Entre as diversidades dos municípios da região da AMOSC, as características econômicas, sociais, culturais e naturais são muito parecidas. Mas em relação às características voltadas às políticas públicas, que é o caso da educação, nos deparamos com muitas realidades, cada qual referente ao seu município, com sistemas de educação próprios e que se efetivam em políticas públicas educacionais. Aponto aqui a importância do Documento de Referência do Currículo Regional.

As políticas públicas realizadas na região da AMOSC, nas redes municipais de educação, atendem a aproximadamente 32.000 alunos matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos, compreendendo 155 escolas do Ensino Fundamental e Centros de Educação Infantil, situadas nas áreas urbana e rural dos municípios. A associação possui uma área de abrangência educacional significativa em âmbito regional, requerendo um olhar rigoroso nas suas diversidades e constituições significativas à população que vive nesse território.

Na Figura 3, a seguir, é possível observar a posição dos municípios da AMOSC em relação ao Estado de Santa Catarina.

**Figura 3 – AMOSC no Estado de Santa Catarina**



Fonte: [https://sistemas.amosc.org.br/sapweb/documentos\\_publicos/](https://sistemas.amosc.org.br/sapweb/documentos_publicos/). Acesso em: 28 ago. 2022.

No sentido de olhar para a educação dos municípios que compõem a região da AMOSC, os agentes públicos vislumbram novas políticas públicas de qualidade e de interesse social. Com isso, o processo de construção e elaboração de um CR é fomentado como referencial normativo e é específico dessa região, a qual possui especificidades produzidas pelos humanos em suas relações econômicas, sociais, culturais e naturais. Na perspectiva da intencionalidade regional, o referencial curricular proporciona a “construção coletiva a partir das falas, dos saberes e das experiências de professores e equipes pedagógicas que foram instrumentalizando sua escrita” (AMOSC, 2022), tendo como objetivo geral

[...] contribuir com processos de (re)organização curricular das redes municipais de ensino a partir de três anos de estudos e debates acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017). Também considerou o movimento de atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, desencadeada em 2014 e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC/2019), respeitando as múltiplas trajetórias das políticas educacionais adotadas pelos municípios e suas demandas. (AMOSC, 2022, p. 5).

No sentido de alinhar os estudos de referenciais curriculares aos movimentos nacionais, estaduais e regionais, decifram-se estudos e diálogos como a base de

todo esse processo de organização curricular regional, com compromisso com as políticas públicas educacionais de qualidade.

Para dar continuidade à discussão acerca do campo das políticas públicas educacionais e encaminhar a compreensão a respeito do processo de elaboração do documento de CR, abordo, no próximo item, a configuração do currículo escolar no Brasil a partir da Constituição de 1988, para compreender o movimento de elaboração do CR e sua perspectiva participativa.

## 2.2 A CONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

Neste item, apresento as configurações do currículo escolar no Brasil a partir da Constituição de 1988, para que possamos compreender a elaboração do CR da AMOSC. Para fomentar a discussão sobre currículo escolar, trago a pesquisadora Corinta Geraldi (1994, p. 111), que na década de 1970 do século 20, iniciava pesquisas no Brasil sobre currículo escolar, e abordava que eles “davam conta de uma concepção de currículo vinculada ao que MacDonald (1975) denomina de paradigma técnico-linear”. Essa concepção de currículo escolar diz respeito a movimentos e trajetórias vividas nos Estados Unidos ou na Europa, com visões ao mundo do trabalho, com grades curriculares, horários, métodos e técnicas de ensino e avaliação e objetivos já preestabelecidos, ou seja, currículos customizados, posto que, para Silva (2017), os dispositivos de customização curricular podem conduzir ao empobrecimento da formação coletiva.

Já para Martins e Pasqualini (2020, p. 29), o currículo escolar é

[...] sempre expressão de determinada intencionalidade educativa que se institui na relação escola sociedade, colocando-se como instrumento a serviço de uma direção esperada para a formação dos estudantes, razão pela qual afirma-se que o currículo reveste-se de uma dimensão político-pedagógica.

A dimensão político-pedagógica está vinculada aos processos éticos, estéticos e políticos, que tencionam o currículo escolar que perpassa a Educação Básica, oportunizando a formação cidadã e que a

[...] escola tem uma função que lhe é específica e que não há como dar a ela funções além do que ela pode fazer. O exercício da cidadania é uma questão que não cabe como currículo escolar em termos de conteúdo, pois que ao envolver valores, ética, moral, extrapola o conhecimento curricular e pode transversalizar toda a prática escolar. Pode-se considerar então a cidadania como dimensão do mundo prático, mundo da vida, da escola e da sala de aula como espaço de alteridade, de conversação, de convivência, que embora sem garantias, seja espaço para a vivência cidadã? (CALLAI, 2015, p.33)

A formação do cidadão tem um caminho percorrido na escola, no sentido de conhecimento científico, já as questões vinculadas aos valores, esses, não estão documentados em políticas curriculares, estão descritos ao mundo em que o cidadão está inserido, oportunizando ou não uma perspectiva cidadã.

As questões pedagógicas estarão presentes em normativas reguladoras da Educação Básica no Brasil, que irão constituir as políticas públicas de currículo. Início pela Constituição de 1988, intitulada Constituição Cidadã, na qual os artigos sobre Educação Básica e políticas educacionais estão entre os nº 205 e o nº 214. Dentre esses artigos está o artigo 210, que declara que “Serão fixados **conteúdos mínimos** para o ensino fundamental, de maneira a assegurar **formação básica comum** e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e **regionais**.” (BRASIL, 1988, p. 119, grifos nossos).

Ao abordar o Art. 210, questiono, nas palavras de Michel Young (2014, p. 192): “o que ensinar na escola?”, ou ainda, “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?” Os “conteúdos mínimos” seriam o conhecimento poderoso? Esses asseguram a formação básica aos cidadãos com o objetivo de transformação social? Esses questionamentos nos direcionam para as políticas públicas educacionais que orientam os currículos escolares e, como aponta Young (2016, p. 193), ao conceito de “conhecimento poderoso” como um princípio curricular.

O conhecimento poderoso é aquele que está no currículo escolar e que fará sentido ao aluno quando, este, estiver no mundo da vida e precisar utilizá-lo nas suas experiências cotidianas, garantindo assim a formação cidadã. E, por outro lado, nos encaminham à ideia de que todos os alunos “têm direito de acessar o conhecimento poderoso”.

Com isso, após a Constituição Federal de 1988 determinar sobre conteúdos mínimos, outras leis passaram a apontar diretrizes ao currículo. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/1996, orienta que:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

O documento da LDB (BRASIL, 1996) destaca a colaboração dos entes federados, estruturando uma política educacional participativa, e estabelece conteúdos mínimos, currículos e formação básica comum. A Lei nº 9.394/1996 está embasada na Constituição Federal, no artigo 210, que encaminha o apontamento ao artigo 26, onde lê-se que

**Os currículos** da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas **características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos** (BRASIL, 1996, grifos nossos)

Compreender que cada sistema de ensino é convidado a complementar a sua diversidade local ao currículo é minimamente instigante, ao passo que o “currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola.” (ARROYO, 2013, p. 13).

Com esse território curricular cercado por estruturas de diversas realidades, olhamos para os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997). Logo na abertura dos PCN, é deixado claro o quê e o para quê dos parâmetros curriculares; esses trazem prerrogativas, as quais apontam liberdade e diversidade curricular nas decisões tomadas nos Estados e municípios, concretizando a proposta curricular de

[...] natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões **regionais** e locais sobre **currículos** e sobre programas de transformação da **realidade educacional** empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. **Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo**, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p.50, grifos nossos).

Sendo uma orientação aos entes federados na elaboração dos seus currículos, os PCN evidenciam a importância de efetivar os documentos curriculares voltados às realidades da escola e do aluno, dando significado ao currículo escolar regional, não configurando uma imposição, mas um olhar aos diversos territórios dos saberes.

Ao encontro dos PCN, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, documento orientador que demonstra, em sua redação, a relevância de uma nova política educacional, configurando a importância da educação ao cidadão e o “processo de implementação pelos sistemas de ensino das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, para que se concretizem efetivamente nas escolas, minimizando o atual distanciamento existente entre as diretrizes e a sala de aula.” (BRASIL, 2013, p. 11).

Diante disso, as

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica estão postas pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à **formação humana e cidadã** e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Têm estas Diretrizes por objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao **currículo e à escola**;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p. 7-8, grifos do autor).

As DCN emergem da completude e da carência existentes nas políticas públicas educacionais, trazendo uma complementaridade e abordagens significativas às realidades, à diversidade cultural, à economia e ao social, com enfoques para além dos que estão postos nos currículos (conteúdos). A perspectiva de uma formação humana e cidadã, abordada nas DCN, objetiva sistematizar orientações que permitam uma vivacidade aos currículos, estimulando reflexões quanto à execução dos projetos-políticos-pedagógicos, e, com isso, acarretando

orientações para as formações iniciais e continuadas dos professores da Educação Básica, buscando assegurar ao aluno o direito de convivência e vivência em âmbito educativo.

As normativas articuladas à Constituição Federal emolduram regimes de colaboração. Como exemplo, tem-se o Plano Nacional de Educação – PNE, que conduz à definição de metas e estratégias para viabilizar ações integradas na erradicação do analfabetismo, na melhoria da qualidade do ensino e na promoção humana, científica e tecnológica do país. Nesse sentido, o artigo 214 da Constituição Federal de 1988 diz que,

[...] A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988, p. 125-126).

Nessa fundamentação, o artigo 214, que se refere ao PNE, formalizado e aprovado na Lei nº 13.005/2014, adapta suas estratégias, metas, diretrizes e objetivos às realidades de cada lugar do território nacional e às Secretarias de Educação estaduais e municipais. O PNE é organizado e orientado pelas secretarias municipais, as quais atendem ao território do município, pois todos os cidadãos pertencem ao território. Assim, as metas são homologadas diante da composição das redes públicas municipais, estaduais e particular, abrindo um leque de informações que irão compor os dados sobre o índice de analfabetismo, a qualidade do ensino escolar, a universalização e a aplicação dos recursos públicos.

O artigo 7º do PNE estabelece que os entes federados devem se organizar para dar início ao novo processo no sistema de ensino brasileiro, e à elaboração e efetivação de uma Base Nacional Comum Curricular para alinhar ao que a Constituição Federal impõe no artigo 210 e na LDB, artigo 26, já mencionados nesta

escrita. No entanto, cabem as perguntas: os sistemas de ensino estaduais, e principalmente os municipais, estão aptos para desenvolver essas ações? Ou a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que institui a Comissão de Especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular, perceberá que estamos longe da compreensão de sermos “manipulados, envolvidos” por competências? Enfim, em dezembro de 2017, houve a homologação da BNCC, conforme Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que passou a estabelecer e orientar a efetivação da BNCC apresentada pelo Conselho Nacional de Educação.

O que diz a BNCC sobre a elaboração de currículos? O que a BNCC propõe aos entes federados? Ressalta-se que a BNCC possui vínculos com as leis supra descritas, configurando uma normativa para o território nacional, sendo obrigatório o seu cumprimento, tendo os entes federados liberdade e autonomia para a criação de seus currículos. Conforme o documento da BNCC,

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2017, p. 15).

A citação anterior nos auxilia nas respostas aos questionamentos mencionados anteriormente e, dessa forma, entendemos primeiramente que a BNCC não é currículo, e que os entes federados têm autonomia para a elaboração de seus referenciais curriculares, diante das suas diversidades econômicas, sociais e culturais. Diante disso, o CR AMOSC apresenta que “os sistemas municipais de ensino da região da AMOSC, criados a partir de 1997, iniciaram o processo local de planejamento, organização e atuação nas políticas educacionais em escala municipal dos quais todos possuem Conselhos Municipais de Educação ativos. (AMOSC, 2022, p.12)

Esse movimento de elaboração parece ser simples, pois os entes possuem autonomia para transcrever a realidade das escolas em um currículo. Percebo, no entanto, que existem lacunas e entendimentos distintos sobre o assunto. Pois, é a ideia do lugar em que ocorre este processo de efetivação de política pública

educacional e do conhecimento escolar que acaba se recontextualizando<sup>3</sup>. É muito mais complexa do que imaginamos a elaboração de referenciais curriculares em todo o território nacional, num país de extensão continental, com milhares de profissionais da educação com diversas ideologias, pensamentos e apontamentos sobre currículo, buscando o quê e o para quê desses movimentos.

É diante dessas proposições que inicio uma nova linha do tempo e espaço quanto às normativas de documentos referenciais de currículo. Neste capítulo, articulo as normas já elencadas e dissertadas anteriormente, e que norteiam os currículos nacionais, servindo de base ao movimento de elaboração do CR da AMOSC. Esse documento referencial abarca questões específicas relacionadas às realidades da educação da sua região de abrangência, que possui 20 municípios associados. No item 2.3, evidencio esse momento ímpar para a educação dessa região, dialogando com professores da Educação Básica, docentes das universidades e coordenadores desse processo de elaboração e efetivação curricular. Para a região da AMOSC, esse documento de política educacional tem um propósito, que é o mesmo para Young (2014, p. 11), quando este diz que

[...] o propósito do currículo, pelo menos nas sociedades modernas, não é apenas transmitir conhecimentos passados, é capacitar a próxima geração de modo que ela possa construir sobre esse conhecimento, criando um conhecimento novo, pois é assim que as sociedades humanas progredem e os indivíduos se desenvolvem.

Qual é o propósito do currículo escolar? Um currículo que seja personalizado, cognitivo, emocional? Ou políticas curriculares que permitam “uma reflexão sistemática acerca da própria constituição de conhecimento escolar, seus limites e modos de organização e, ao mesmo tempo, sua disposição e articulação aos processos políticos”? (SILVA, 2017, p. 701). Ou, ainda, um currículo escolar que

---

<sup>3</sup> O conceito de recontextualização do discurso, formulado por Bernstein no contexto da sua teoria do dispositivo pedagógico fornece a “gramática intrínseca do discurso pedagógico, através de regra distributivas, regras recontextualizadores e regras de avaliação. Essas regras são hierarquicamente relacionadas, no sentido de que a natureza das regras distributivas regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica. Bernstein, identificou os três principais campos do dispositivo pedagógico: produção, recontextualização e reprodução. Esses campos são hierarquicamente relacionados de forma que a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua reprodução e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização. (MAINARDES, Jefferson; STREMELE, Silvana, 2010, p. 2)

almeja o conhecimento poderoso (Young, 2014), que movimente ações, reflexões e posicionamentos? O objetivo é apresentar a relevância do currículo escolar a partir das normativas orientadoras nacionais, estaduais e regionais, possibilitando um currículo escolar que articule as realidades dos alunos ante o conhecimento científico. Segundo Mainardes e Stremel (2010, p. 32),

A recontextualização do conhecimento é realizada no âmbito do Estado (secretarias de educação, etc.), pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de educação, instituições de formação de professores, etc. A reprodução se realiza nas instituições de educação de todos os níveis.

Entendo, nesse sentido, que as normativas possuem recontextualizações específicas em cada âmbito, e que não reproduzem os conhecimentos reais a serem apreendidos pelos alunos, ou seja, é uma forma de controle social, como diria Bernstein (1999 *apud* MAINARDES; STREMEL, 2010). O currículo deve ser elaborado e contextualizado de acordo com as especificidades da comunidade escolar, evidenciando o conhecimento que fará sentido aos sujeitos, pois deles teremos o sentimento e o pertencimento daquele lugar-global.

Compreendo, nessas relações de instituições e normativas, que existem caminhos importantes a serem percorridos, porém, precisamos observar e ter a clareza das perspectivas que estão se encaminhando, em trajetórias horizontais ou verticais. Para Bernstein (1999 *apud* MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 40),

O discurso horizontal refere-se ao conhecimento cotidiano ou conhecimento do senso comum e que implica em um conjunto de estratégias que são locais, organizadas de forma segmentada e dependente de um contexto específico. Os conhecimentos desse discurso são relacionados não pela integração de seus significados, mas por meio das relações funcionais dos segmentos da vida cotidiana. Em contraste, o discurso vertical toma a forma de uma estrutura coerente, explícita e com princípios sistemáticos. Enquanto os conhecimentos do discurso horizontal são integrados ao nível das relações entre segmentos ou contextos, os conhecimentos do discurso vertical são integrados no nível dos significados que são relacionados hierarquicamente.

Diante disso, o currículo escolar precisa ser elaborado, estruturado e contextualizado em visões horizontais, buscando estratégias e posicionamentos participativos, visualizando um currículo que possa ser integrado ao percurso dos sujeitos e, também, dos profissionais que atuam e atuarão nos espaços e/ou instituições educativas, sendo um guia para os objetivos dos professores.

Nesse contexto de visões horizontais e verticais, temos o entendimento de que o currículo escolar extrapola as concepções que o tornam apenas um “rol de conteúdos”, devendo ultrapassar os conceitos intitulados nas literaturas pesquisadas. Também, que o currículo escolar não deve estar dissociado do contexto no qual está sendo efetivamente colocado em prática, mas precisa estar nas ações concretas da escola, construindo uma práxis. Evidencio que o currículo não é algo imposto, engessado, inalterável, mas, sim, como explicita Saviani (2013), o currículo diz respeito ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados. O currículo escolar deve ser utilizado para que as realidades dos sujeitos, em tempos e espaços múltiplos, auxiliem nas resoluções das problematizações oriundas dos seus locais de vivência, do seu local-global, e para que o “conhecimento vislumbre alternativas, seja na literatura, seja na química” (YOUNG, 2014, p. 195), em busca do conhecimento poderoso.

Ainda, para Young (2014, p. 197),

Os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas. Precisamos entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado.

“O conhecimento vale a pena por si só” (YOUNG, 2014, p. 35), no sentido de estar presente em todos os momentos da vida do ser humano, mas é no currículo, como política pública educacional, que faremos jus aos processos de colocar em prática as nossas vivências. Cabe também lembrar a importância da constituição de um currículo escolar e da autonomia do(a) professor(a) que colocará em ação todo esse processo de conhecimento. O professor precisa compreender qual a melhor maneira de pôr em prática esse conhecimento. Ainda, cabe uma ressalva entre conhecimento e conteúdo. O currículo tem conteúdo? Acredita-se que o conteúdo não é o mais importante em um currículo, até porque a escola movimenta esse currículo, não somente por meio do conteúdo, mas é diante do conteúdo que os componentes curriculares conseguem avançar nas suas perspectivas de conhecimento. De acordo com Callai (2012, p. 79), o conteúdo é

[...] o enriquecimento e a complexificação do próprio conhecimento dos alunos, em sua interação com outras formas de conhecimento. Essa é uma

discussão que vem de longe e os encaminhamentos são sempre difíceis, mas o novo é difícil de ser incorporado, principalmente na escola, que trabalha com a ideia de formação e na qual o conhecimento é o ponto central. Mas, qualquer tipo de conteúdo sempre será eleito e selecionado; diante disso, cabe a responsabilidade de quem edita o currículo, quem define o que será selecionado para ser estudado. As disciplinas devem ser definidas a partir da discussão de como elas respondem ao que é fundamental saber, para dar conta do que cabe à instituição escolar.

A escola irá percorrer um caminho para definir, em conjunto com seus professores, com responsabilidade, os conteúdos necessários que são a chave para uma construção de conhecimentos, os quais serão apreendidos pelos sujeitos para que sejam reais cidadãos do mundo. Os currículos precisam estar conectados com as realidades e não serem customizados ou emocionalizados, pois tendem a tornar-se algo muito individual, sem flexibilização em suas ações.

Para Silva (2017, p.714) a customização,

[...]é um esvaziamento das possibilidades coletivas das pautas formativas, distanciando-se da responsabilidade pelo mundo, das perspectivas de diálogo e da promoção de experiências compartilhadas.[...] a customização interpela no sentido de sempre estar ligado ao processo de individualização, da maneira como penso, construindo algo a sua particularidade e dando ênfase a uma “emocionalização pedagógica” (Silva, 2017, p. 709) tendo representatividade nas atribuições da BNCC, quando elenca competências socioemocionais a serem desenvolvidas, adquiridas pelos alunos ao fim do percurso escolar.

Estes dispositivos de emocionalização e customização produzem interfaces nas políticas curriculares que extrapolam o vínculo entre aluno e professor, os alunos escolhem seu percurso formativo diante de ações cognitivas e emocionais e o professor orienta pelo movimento da escola.

Diante disso, entro em outro questionamento: devemos seguir o currículo da escola? Pergunta difícil de responder. A maioria dos professores procura seguir o currículo das redes em que leciona, mas compreendo que é da “rede” e não da escola. Ainda, o currículo serve para o planejamento do(a) professor(a), como orientação de conteúdos e conhecimentos científicos, sendo reconhecido como o “coração que faz pulsar o trabalho pedagógico na sua multidimensionalidade e dinamicidade” (BRASIL, 2013, p. 48). Utilizando o coração como metáfora, o órgão que bombeia o sangue para todo o nosso corpo, e esse bombeamento tendo a

responsabilidade de levar os nutrientes e o oxigênio para as células para que os resíduos do metabolismo sejam eliminados, o currículo escolar tem a função de levar os encaminhamentos pedagógicos para todas as células na escola para que sejam revestidas de nutrientes (conhecimentos e conteúdo), e para que o oxigênio (perspectiva cidadã)<sup>4</sup> chegue aos sujeitos.

Com o intuito de orientar os professores e articular as ações da escola às realidades dos sujeitos, o artigo 13 da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, aborda o seguinte em seu Capítulo I, inciso II:

Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos (BRASIL, 2010).

Refletindo sobre a organização para uma proposta curricular voltada ao conhecimento e às realidades, tive a experiência de elaboração do documento de CR do Ensino Fundamental dos municípios da AMOSC. De acordo com esse documento,

a aproximação dos professores a partir do percurso de formação continuada e discussões na elaboração do currículo regional foi essencial no contexto em que ele é o agente direto da mediação do trabalho de atuação prática dos documentos oficiais, no caso em questão, do currículo. (AMOSC, 2022, p. 13).

O documento de CR da AMOSC ganha possibilidades para a investigação de pesquisa educacional e relações com a vida do sujeito por meio das FPR, que exponho e detalho nos próximos itens desta escrita.

---

<sup>4</sup> [...] consagrada na lei, a cidadania se define igualmente para todos. Ainda que as suas interpretações possam ser diferentes, referem-se a um mesmo e único texto. [...] a lei não esgota o direito. A lei é apenas um dispositivo, fruto de um equilíbrio, isto é, de um novo direito. [...] o indivíduo deve estar sempre vigiando a si mesmo para não se enredar pela alienação circundante, assim o cidadão, a partir das conquistas obtidas, tem de permanecer alerta para garantir e ampliar sua cidadania. (SANTOS, 1998, p.80)

[...] o acesso ao conhecimento é que se pode pensar o aluno na condição de sujeito com direitos e deveres, com consciência cidadã desde criança, reconhecendo a sua identidade e seu pertencimento com espírito crítico ao se situar e se reconhecer no lugar. (CALLAI. ET AL, 2021, p. 43)

## 2.3 HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO REGIONAL DA AMOSC

Após a breve introdução a este subitem, motivada pelo conhecimento e pela vontade de escrever sobre a elaboração de um documento potente, marcante e histórico para a região da AMOSC, e que, sem sombra de dúvidas, já está mexendo com a vida dos sujeitos em seus locais, construí um diálogo histórico e espacial com os coordenadores da elaboração do referencial curricular e professores da Educação Básica, que contribuíram com o processo e/ou que estão em sala de aula utilizando, como subsídio, o documento curricular. Trago aqui marcas potentes para o CR da AMOSC e, ao mesmo tempo, as limitações encontradas ao longo do percurso.

Esses diálogos iniciam-se entre a AMOSC e a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS em 2017, e em 2018 a Universidade Comunitária do Oeste de Santa Catarina integra-se ao grupo, ambas com a perspectiva de formações continuadas aos professores dos municípios que compõem a Associação. Nos processos, entre debates, leituras críticas e os vários movimentos de formações pedagógicas, sempre em diálogo com gestores municipais, equipes pedagógicas e professores, obteve-se entendimentos sobre a importância da elaboração de uma base sólida para a educação da região.

O documento firmou “marcos legais e de concepção de educação, avaliação formativa, fontes pedagógicas da realidade, quadros de referências por área de conhecimento, planejamento de percurso formativo, reelaboração dos projetos políticos-pedagógicos [...]” (AMOSC, 2022, p. 6). Diante dos marcos legais, o documento deixa aberto os movimentos na escola, afirmando que

Não se caracteriza como um documento “acabado e/ou engessado”, mas de referência curricular que pode ser utilizado pelas redes municipais. Pretende-se avançar nas reflexões e ações da efetiva atuação das coordenações pedagógicas das secretarias municipais de educação, acerca dos principais indicativos e caminhos que contribuam para que este trabalho conquiste cada vez mais sua materialidade no espaço da escola, no fazer pedagógico dos professores, voltado a uma educação que assegure as aprendizagens e o desenvolvimento pleno dos estudantes. (AMOSC, 2022 p. 8).

As reflexões significativas são importantes para avançar em diálogos que realmente façam sentido na educação da região, para que os professores, em seus

movimentos e olhares, enxerguem as possibilidades de prospectar o “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2014) em seus alunos. O desenvolvimento pleno dos estudantes perpassa pela Educação Básica, nas trajetórias constituídas em suas relações sociais e culturais.

Para avançar nas reflexões sobre o documento, realizei uma entrevista focal com os organizadores do CR, na qual, para Gil (2008), “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto”. A primeira entrevista foi com a Assessoria em Educação da AMOSC. A COORD.I nos proporcionou informações significativas para analisar os pontos potentes e marcantes no processo de elaboração do documento. No início do diálogo, a COORD.I relata sobre a importância *“das parcerias da Educação Básica (formações iniciais) e Ensino Superior (formações continuadas), e também a vivência do professor do Ensino Superior no processo de organização do currículo”*, refletindo em um movimento histórico para a região e fomentando *“parcerias do colegiado das universidades e possibilidades de se ter currículo com características da região”*, isto concretizando um ponto marcante na elaboração do CR. Os limites, no entanto, também existiram. Aqui tratamos as dificuldades no processo de criação do documento, em que há *“a compreensão no início, do chão da sala; falta de apropriação; a falta de leitura de professores; falta de compreensão das áreas do professor pedagogo; interdisciplinaridade; equipes reduzidas nos municípios, a ponto de não assumir”*.

Diante das inquietações do *porquê* e *para quê* de um currículo, buscamos as respostas a elas em diálogos que entendo serem uma construção erguida com marcas latentes para uma educação poderosa. Nesse caminho, recorro ao COORD.II do processo de elaboração do CR, que assim o identifica: *“sendo bastante potente; e, ao mesmo tempo, um fato marcante foi essa articulação entre universidade e Educação Básica”*; ele ainda referencia a importância da universidade como *“o espaço formador por excelência da formação de professores, reconhecendo esse movimento e, ao mesmo tempo, a universidade reconhecendo a importância do diálogo com a Educação Básica, de estabelecer, formar grupo de estudo, formar grupo de elaboração. Acho que essa interação faz um diferencial na elaboração da proposta”*.

Escrever a epígrafe com a citação de Freire (1996), no início deste capítulo, foi para mostrar que esse movimento trouxe curiosidade, e que para o professor COORD. I, *“o segundo ponto que me parece marcante nesse processo é o engajamento que foi ocorrendo no processo entre professores, coordenadores pedagógicos das escolas. Nesse movimento e com essa vontade de melhorar e qualificar o texto, pensando lá nos seus desdobramentos, no trabalho pedagógico da escola, do planejamento, na realização de projetos”*.

Compreendemos que o currículo é algo vivo e irá depender das escolas, por meio dos seus coordenadores e professores, para que realmente se torne efetivo e apresente as realidades de cada espaço escolar e do município no qual a escola está inserida. Para o COORD.II: *“o terceiro fator, que pra mim é essa cooperação e o intercâmbio entre os municípios. Então, o fato de você ter ali uma coordenação na AMOSC, fazendo esse movimento de mediação na relação com a universidade, elevou os municípios uns com os outros.”* O COORD.II enfatiza a importância da mediação entre os municípios, buscando um olhar atento da AMOSC, por meio da assessoria nesses movimentos, porque, para o professor, esses caminhos são no sentido da práxis. De acordo com o filósofo e pedagogo Dermeval Saviani (2017, p. 10), a

[...] práxis é um conceito que, embora seja frequentemente considerado como sinônimo de prática, em sentido próprio é um conceito dialético que sintetiza, na forma de superação, os dois elementos contrários representados pela teoria e pela prática. Nesse sentido a práxis pode ser definida como atividade humana prática fundamentada teoricamente.

A práxis somente fará sentido se o documento curricular estiver entrelaçado aos propósitos do conhecimento escolar, vislumbrando o poder do currículo. Com esse entendimento, o COORD.II aborda que houve articulação *“com as demandas da realidade dos municípios e respeitando o máximo. É claro que em algum momento não dá pra atender todas as especificidades, mas a gente foi respeitando o histórico, os acúmulos, as práticas, os tempos dos municípios, as suas elaborações, as suas angústias, as suas conquistas. Ou seja, a elaboração desse documento de orientação curricular, ele se dá na elaboração, ela se dá na relação com os territórios de vida dos sujeitos aqui, então, da região da AMOSC. Não é descolado, não é produto que estava pronto e acabado. Ele foi sendo moldado e*

*elaborado e feito e mexido, ouvindo, discutindo; tinha a equipe de sistematização, tinha lá os grupos que estavam mais à frente da elaboração, mas sempre procurando respeitar experiências, aquilo que vem da escola, aquilo que vem do município. Que vem dos territórios de vida. É diferente de você fazer encomenda que vem uma empresa de fora ou um instituto, uma fundação de fora e produz”.*

As abordagens relatadas pelo COORD.II vêm ao encontro de realidades cotidianas de municípios que enaltecem as suas histórias, lugares, cidadãos, não deixando que essas riquezas naturais e humanas fossem suprimidas, engolidas por empresas e institutos. O currículo da AMOSC não apresenta uma customização curricular, que, para Silva (2014, p. 146), “customizar tornou-se um imperativo para quem busca individualizar sua forma de estar no mundo”. Com isso, o COORD.II aborda que é *“um documento público de elaboração pública. Isso é muito marcante e isso tem que ser ressaltado. Ele não é um documento que resultou de uma relação público-privada, por exemplo. Ou público filantrópico, não veio de alguém da filantropia. Dizer que esse território organiza a sua matriz, o documento de orientação curricular, ele dialoga com a Base Nacional Comum Curricular, mas também dialoga com esse território, com o currículo do Território Base de Santa Catarina, enfim, ele mantém uma elaboração pública de gestão pública; isso é muito importante, porque reforça o papel do poder público na gestão da educação como protagonista dessa gestão de fato, e a outra coisa é a valorização do público. A importância do papel do Estado na gestão das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que respeita o tempo e a trajetória, os saberes e os fazeres dos territórios de vida. Então, é uma elaboração não com as pessoas, com a vida.”*

As manifestações dos COORD.I e COORD.II nos trazem ainda outras inquietações e reflexões, pois eles abordam movimentos potentes, marcantes, em que, por poucas vezes, o vocábulo *limites* foi abordado. Percebo que existiu, e existem, várias articulações entre a AMOSC, municípios e a universidade, pois, até o momento dessa entrevista, o documento não estava finalizado e os diálogos continuavam em perspectivas participativas.

Além das manifestações dos organizadores, perguntamos aos professores<sup>5</sup>: o que considera mais marcante e mais potente nessa construção do documento? Quais considera serem os limites do mesmo? Para iniciar esse diálogo com as respostas dos professores, buscamos uma explicação para a palavra “marcante”, que, para Freire (1987), são relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Dissertar e narrar sobre os pontos marcantes desse processo é, para P2505CS, *“Trabalho coletivo”*; para P24EF1ANI, *“As trocas de ideias e experiências”*; para P1305UO, *“O diálogo entre todos”*; para P7EF1AUO, *“Socialização”*; e para P401SA, *“Sua efetiva legitimidade”*. Já para P21.01.CS, *“a grande dificuldade na implementação da proposta traz muitos entraves e dificuldades, sendo a própria compreensão do currículo, as demandas da família, carências sociais e se intensifica com a pandemia”*.

Além dessas, outras respostas em relação à pergunta foram descritas, conforme o

**Quadro 2** - Pontos marcantes, pontos potentes e limites na construção do currículo

---

<sup>5</sup> Questionário *on-line*, aprovado por meio do CAAE: 53400921.9.0000.5564

| <b>Pontos Marcantes</b>  | <b>Pontos Potentes</b>  | <b>Limites</b>  |
|--|---|---|
| <p>P18.0104.CS <i>“Participação dos docentes e realização de debates/questionamentos”.</i></p> <p>P3.05.NE <i>“Ter um documento orientador é o que considero mais marcante.”</i></p> <p>P14.EF2.M.CS <i>“Mais marcante seria poder ajudar na elaboração do currículo.”</i></p> <p>P8.EF1.EF.UO <i>“Importante, pois foi feito um currículo baseado na nossa cultura, realidade, região, Estado...”</i></p> <p>P10.EF1.A.UO <i>“A clareza dos conceitos.”</i></p> <p>P6.03.UO <i>“A forma de atuação do professor”.</i></p> <p>P11.04.UO <i>“Fontes históricas”.</i></p> <p>P19.05.CS <i>“Participação dos docentes e realização de debates e questionamentos sobre a adequação do currículo na realidade escolar”.</i></p> <p>P19.05.CS <i>“Participação dos docentes e realização de debates e questionamentos sobre a adequação do currículo na realidade escolar”.</i></p> <p>P16.04.CS <i>“Participação dos docentes, realização de debates e questionamentos para a adequação à realidade escolar”.</i></p> <p>P2.3EF1.LI.NI <i>“A participação de todos na elaboração”</i></p> | <p>P3.05.NE e a mais potente; é a possibilidade de diálogo e inserção dos componentes da realidade local com a PARTICIPAÇÃO dos professores, ou seja, é um documento produzido por nós, para nós.</p> | <p>P15.EF1.GE.NI <i>“A construção, elaboração do documento, iniciou-se antes do documento estadual. A escolha dos representantes dos municípios para pensar e elaborar não respeitou certos critérios que, do meu ponto de vista, seriam cruciais, como, por exemplo, escolher profissionais (de preferência professores) efetivos da rede. Isso não ocorreu em todos, mas alguns municípios não respeitaram o teor e a importância do documento e encaminharam pessoas que estavam de ‘passagem’ pela Secretaria do município e não correspondiam à necessidade de conhecimentos que o momento exigia”.</i></p> <p>P14.EF2.M.CS <i>Os limites, pois ainda nos deparamos com escolas sem muita tecnologia”.</i></p> <p>P3.05.NE <i>Ajustes ainda estão sendo realizados”.</i></p> <p>P22.GE.CS <i>“Em seguir os conteúdos de cada disciplina e ano”.</i></p> <p>P5.05.AR <i>“Este documento regional veio ao encontro aos anseios dos profissionais da educação. Vejo que este foi um passo muito importante, mas que ainda temos muito que trabalhar”.</i></p> |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>P2.01.NE “O documento é de extrema importância para nortear o desenvolvimento das ações em sala de aula, facilitando o desenvolvimento dos planos de ações e embasando, de forma coerente e eficaz, o conteúdo a ser trabalhado em todos os municípios da região da AMOSC, facilitando, assim, o trabalho pedagógico em caso de transferência de alunos”.</p> <p>P21.01.CS “Os estudos e debates, buscando a coletividade do planejamento com base nas estruturas da sociedade e as possibilidades da consolidação do conhecimento emancipatório”.</p> <p>P20.0205.CS “Participação dos docentes e realização de debates/questionamentos”.</p> |  |  |
|---|--|--|

Fonte: elaborado pela autora (2022).

As respostas foram significativas para dialogar a respeito de quanto um documento curricular é importante no trabalho docente e nas realidades escolares. Além disso, os profissionais são ouvidos e suas demandas incorporadas aos debates e diálogos nas formações continuadas, nas Secretarias de Educação, no Colegiado, enfim, em todos os movimentos possíveis. O professor está na ponta de todo esse processo de constituição e recontextualização curricular, sendo assim, é parte central da política pública educacional. Após a Análise Textual Discursiva – ATD, realizada a partir das respostas dos profissionais da educação, encontro o termo *limites* e, a partir disso, emerge uma categoria de análise para relatar: o CR como função social da escola: limites encontrados na construção do documento. Escrevo sobre esse conteúdo no subitem 4.3.2.

Fechando este subitem, avanço ao próximo item, a perspectiva participativa, como sendo um ponto marcante da elaboração do CR a participação do professor.

## 2.4 DISCUTINDO A PERSPECTIVA PARTICIPATIVA

*As tentativas de autonomia, de criatividade nas salas de aula, nos projetos político-pedagógicos das escolas, a pluralidade de projetos que os docentes inventam merecem destaque em oficinas e em dias de estudo. É importante destacar em que pontos os docentes reagem à rigidez e ao caráter impositivo dos ordenamentos curriculares e das avaliações e como fortalecem sua autoria e criatividade. (ARROYO, 2013, p. 36).*

Século 21, e cada dia que passa o docente é julgado pela sua autonomia em sala de aula, é convidado a evitar alguns assuntos e práticas com seus alunos. Vimos essas falas diariamente em redes sociais, jornais, entre outros meios de comunicação. A imposição não levará a educação aos patamares pretendidos, mas o diálogo, as ideias, a construção coletiva fortalece a autonomia dos professores nas escolas, e também na sociedade. Com essa reflexão sobre autonomia, inicio a construção do item 2.4, que trata da perspectiva participativa dos professores da região da AMOSC na elaboração do CR. Para avançar, estruturei este item da seguinte forma: primeiro, trago citações de estudiosos sobre a ideia da perspectiva participativa e, em seguida, organizo o texto com as falas dos professores e a categoria encontrada por meio da ATD.

Um dos objetivos que estruturam este capítulo é como ocorreu o processo de elaboração do documento normativo e orientador do CR da AMOSC. Esse objetivo, específico da escrita, já começa a ter uma base com algumas respostas dos professores, entendendo que a participação ocorreu de diversas maneiras e aberta ao processo participativo, como nos apresenta o Quadro 3, a seguir. A pergunta na entrevista era: você, em algum momento, foi convidado e efetivamente participou, de algum modo, na elaboração do documento de currículo regional? Como? Cite exemplos.

**Quadro 3** – Como ocorreu a participação na elaboração do documento

|  |   |
|--|---|
| P14.EF2.M.CS “ <i>Sim, convite</i> ”.  | P5.05.AR “ <i>Fui gerente de educação durante o período de elaboração</i> ”.  |
| P10.EF1.A.UO “ <i>Sim. Participei de um momento</i> ”.   | P18.0104.CS “ <i>Sim, em paradas pedagógicas para a elaboração de propostas pedagógicas, curso e formação continuada</i> ”. |
| P19.05.CS “ <i>Sim. Sendo convidado a fazer paradas pedagógicas, elaboração de propostas pedagógicas, cursos e formação continuada</i> ”.  | P2.01.NE “ <i>Sim. Na construção coletiva na escola em que trabalho</i> ”.  |
| P24.EF1.A.NI “ <i>Sim. Através de cursos</i> ”.  | P21.01.CS “ <i>Sim. Encontros pedagógicos e formação</i> ”.   |
| P15.EF1.GE.NI “ <i>No período da elaboração estava em sala de aula como professora, então, a participação efetiva na elaboração do documento ficou a cargo de representante da Secretaria da escola. Tivemos formações onde o andar do documento era exposto aos docentes</i> ”. | P13.05.UO “ <i>Sim! Na elaboração</i> ”.  |
| P4.01.SA “ <i>Sim. Currículo Regional da AMOSC</i> ”.  | P22.GE.CS “ <i>Não</i> ”.   |
| P23.EF1.LI.NI “ <i>Pela AMOSC: elaborar o currículo de inglês</i> ”.   | P26.EF1.LI.CS “ <i>Não</i> ”.   |
| P3.05.NE “ <i>Não. Discussões no município</i> ”.  | P6.03.UO “ <i>Sim</i> ”.  |
| P11.04.UO “ <i>Sim</i> ”.  | P12.01.UO “ <i>Sim</i> ”.   |
| P17.01.CS “ <i>Não, estava em outra rede de ensino</i> ”.  | P25.05.CS “ <i>Sim</i> ”.   |
| P9.EF1.UO “ <i>Sim</i> ”.  | P8.EF1.UO “ <i>Sim</i> ”.   |
| P7.EF1.A.UO “ <i>Sim</i> ”.  | P20.0205.CS “ <i>Não</i> ”.   |

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Para Gandin (2001, p. 81), a “participação para esta perspectiva inclui distribuição do poder e a possibilidade de decidir na construção não apenas do ‘como’ ou do ‘com que’ fazer, mas também do ‘o que’ e do ‘para que’ fazer.” Ou, ainda, como o próprio documento da AMOSC (2022, p. 9) escreve,

[...] uma construção coletiva a partir das falas, dos saberes e das experiências de professores e equipes pedagógicas que foram instrumentalizando sua escrita, assim como apontando a necessidade de

uma pactuação entre todos os envolvidos, com vistas à melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas municipais.

A construção coletiva, a abertura das falas dos professores, a comunidade escolar presente, todos instrumentalizados e apontando as necessidades e as possibilidades dentro das realidades de cada espaço escolar, fazendo com que o convite, o chamamento da participação rendesse pontos positivos que os profissionais dialogaram. O Quadro 4, abaixo, retrata os pontos positivos dessa participação.

**Quadro 4 – Pontos positivos**

| <b>PONTOS POSITIVOS</b> |  |
|-------------------------|--|
| P18.0104.CS             | <i>“Participação dos docentes e realização de debates/questionamentos”.</i>  |
| P25.05.CS               | <i>“Trabalho coletivo”.</i>  |
| P17.01.CS               | <i>“Participação dos docentes e realização de debates, questionamentos”.</i>   |
| P19.05.CS               | <i>“Participação dos docentes, realização de debates e questionamentos sobre a adequação do currículo na realidade escolar”.</i>   |
| P24.EF1.A.NI            | <i>“As trocas de ideias e experiências”.</i>   |
| P16.04.CS               | <i>“Participação dos docentes, realização de debates e questionamentos para adequação à realidade escolar”.</i>  |
| P23.EF1.LI.NI           | <i>“A participação de todos na elaboração”.</i>  |
| P13.05.UO               | <i>“O diálogo entre todos”.</i>  |
| P7.EF1.A.UO             | <i>“Socialização”.</i>   |
| P4.01S.A                | <i>“Sua efetiva legitimidade”.</i>   |
| P20.0205.CS             | <i>“Participação dos docentes e realização de debates/questionamentos”.</i>  |
| P21.01.CS               | <i>“Os estudos e debates, buscando a coletividade do planejamento com base nas estruturas da sociedade e as possibilidades da consolidação do conhecimento emancipatório”.</i> |

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Ao perguntar sobre os pontos marcantes, potentes da elaboração do documento, percebi que algumas respostas foram positivas e resolvo trazer aqui, porque algumas palavras, como exemplo, *participação, socialização, diálogo*; aparecem várias vezes. Compreendo que ao participar o professor socializou e dialogou com seus pares, fazendo com que esse momento de participação fosse de maneira coletiva e acentuando que,

A visão do Planejamento Participativo avança para questões amplas e complexas, combatendo a noção de neutralidade, e buscando como se pode contribuir para interferir na realidade social, para transformá-la e para construí-la numa direção estabelecida em conjunto por todos os que participam da instituição, grupo ou movimento. (GANDIN, 2001, p. 81).

No sentido de organizar ou estabelecer um conjunto de caminhos participativos, a AMOSC prepara um vasto planejamento, fazendo com que o professor entenda este processo de perspectiva participativa. Este caminho não pode ser organizado, pensado, olhando somente para um caminho, mas precisa ter o entendimento que existem muitos meandros a serem vistos e compreendidos. Assim, diante das leituras realizadas no documento de currículo e na participação das formações em conjunto com os professores da AMOSC, estabeleci e organizei um quadro, com base em Gandin (2001) e no que o autor apresenta em seu ensaio como modelo de planejamento.

**Quadro 5 – Planejamento Gandin/AMOSC**

| <b>Aspectos a considerar</b>  | <b>Significado de cada parte</b>  | <b>Plano</b>   |
|---|---|--|
| A. Realidade global existente   | Inventário das realidades existentes nos municípios.                            | <u>Marco situacional:</u><br>Elaboração de referencial curricular regional da AMOSC  |
| B. Realidade global desejada  | Estudo e pesquisa qualitativa de acordo com as correntes teórico-metodológicas. | <u>Marco doutrinal:</u><br>Constituição Federal 1988;<br>LDB;<br>PCN;<br>DCN;<br>PNE;<br>BNCC;<br>CBTC;<br>Autores/pesquisadores: da educação e áreas afins. |
| C. Realidade desejada do campo de ação e da instituição em processo de planejamento | Fontes Pedagógicas da Realidade.  | <u>Marco operativo:</u><br>Levantamento realizado pelos professores.   |

|  |   |  |
|--|---|--|
| Confronto entre C e D  | Esse questionário possui uma contribuição qualitativa e não quantitativa, deriva de uma abordagem em ATD.         | <u>Diagnóstico das necessidades:</u><br>Apontamentos pelos professores em formações continuadas.   |
| D. Realidade institucional existente   | As dificuldades apontadas estão vinculadas ao período de pandemia, vivido entre março de 2020 e dezembro de 2021. | Participação efetiva dos(as) professores(as) de toda a região;<br>Dificuldades em recontextualizar e materializar o documento;<br>Efetivação do currículo nas escolas municipais, por meio das Fontes Pedagógicas da Realidade.  |
| E. Propostas concretas para a transformação da realidade institucional existente |   | <u>Programação:</u> formações, estudos;<br><u>Objetivos:</u> elaboração e recontextualização de um documento de referência curricular;<br><u>Políticas e estratégias:</u> políticas educacionais e organização curricular dos municípios;<br><u>Atividades permanentes:</u> formações continuadas aos professores dos municípios envolvidos no processo de elaboração, recontextualização e materialização do documento. |

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de GANDIN (2001, p. 94) (2022).

O quadro apresenta as etapas realizadas<sup>6</sup> no processo de elaboração do documento curricular da AMOSC. Considero aspectos da realidade global existente, da realidade global desejada, da realidade do campo de ação da instituição, do confronto entre as realidades desejadas e da instituição existente e das propostas concretas para a transformação dessas realidades. Com isso, este quadro de modelo de planejamento torna efetivo a perspectiva participativa do professor na elaboração do documento. Esta perspectiva requer os olhares nas diversas realidades e os pontos aqui apresentados compõem estas compreensões. Exemplo disso, quando, no item “E”, é abordado as propostas concretas para a transformação da realidade institucional existente, apresentado o plano para recontextualização do CR da AMOSC.

<sup>6</sup> Estabeleço essas etapas, com base, nas leituras e participações no movimento de elaboração do documento de política educacional curricular da AMOSC.

Esse modelo de planejamento implica e apresenta que a participação dos professores no CR não tem pretensão de chão de fábrica, mas, sim, como afirma Geraldini (1994, p.117), “o currículo é entendido e trabalhado como conjunto de aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejados ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo da sua trajetória escolar.” Acrescento que a perspectiva participativa amplia o conjunto de “conceitos, técnicas, de modelos, e de instrumentos que permitam utilizar processos científicos e ideológicos e organizar a participação para intervir na realidade.” (GANDINI, 2001, p. 83), estando mais próximo do planejamento do docente. Com isso, a participação dos professores no processo de elaboração do CR poderá ser efetivado em sala de aula, objetivando o planejamento da aula.

A participação é uma obrigação de quem pretende realizar qualquer ação sobre a realidade (GANDINI, 2001). A participação no poder, que é o domínio de recursos para realizar sua própria vida, não apenas individualmente, mas grupalmente. O planejamento participativo é o modelo e a metodologia para que isso aconteça (GANDINI, 2000, p. 28-29).

Ao próximo item escrevo sobre as características dos professores que tiveram participação e que responderam ao questionário. As perguntas estão relacionadas com o tempo de serviço, formação acadêmica, entre outros dados que foram respondidos pelos professores e respostas oriundas dos seus lugares de fala.

#### **2.4.1 Professores e o seu lugar**

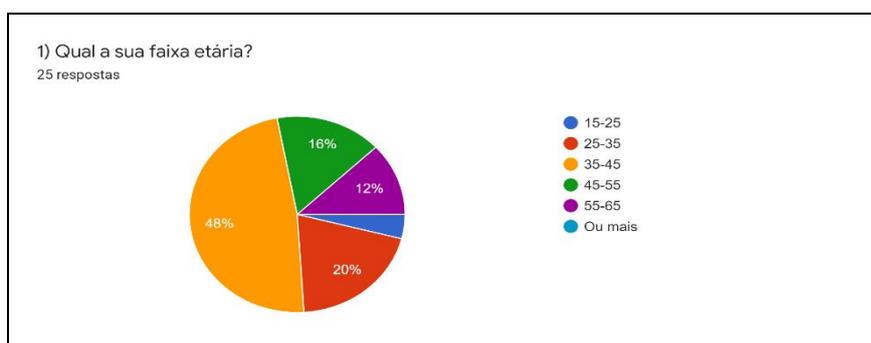
Neste subitem, o espaço e o tempo em suas dimensões nos encaminham à compreensão de que somos capazes de escrever a nossa trajetória, aqui, em especial, contextualizar sobre os principais atores da elaboração desse documento de currículo: *os professores e seus lugares*.

Assim, este subitem traz um breve histórico desta pesquisadora, pois também sou professora da Educação Básica e pertencço a um lugar. Nasci em 1980, no município de Chapecó (pertence à AMOSC), Santa Catarina, e fui criada em uma família de trabalhadores da/na agricultura, que comercializavam seus produtos. Mesmo a família trabalhando com a agricultura, sempre residi na área urbana.

Estudei em escolas públicas e particulares e me formei no Ensino Superior em 2000. Fiz especialização e, em 2020, iniciei a Pós-Graduação – Mestrado em Geografia. Em meio ao processo profissional, estive em vários setores privados e públicos da educação e empresa familiar, mas o que realmente me cativou foi e é ser professora na e da Educação Básica. Isso requer posicionamentos potentes, abrangentes, de caráter crítico. O pesquisar, o pensar e o escrever foram inquietantes e estimulantes ante às diversas desigualdades que encontrei em minha trajetória profissional e particular.

Para conhecer também a trajetória dos professores dessa região, submeti um questionário *on-line*, para articular sobre os seus lugares e suas características. Perguntas pessoais e profissionais foram feitas, relacionadas, por exemplo, à faixa etária, à formação acadêmica, ao tempo de atuação na Educação Básica, em qual município trabalha, se atua em escola urbana ou rural, em quais anos do Ensino Fundamental, em que área. Para apresentar essas respostas, elaborei os gráficos apresentados na sequência.

**Gráfico 1 – Faixa etária dos professores(as)**



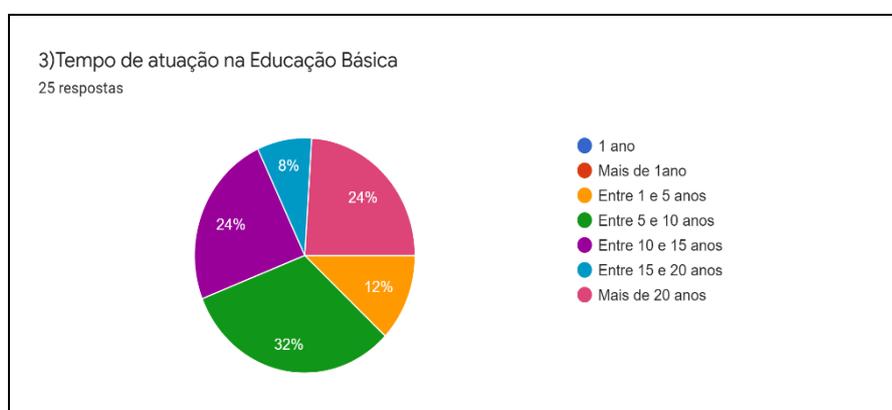
Fonte: Questionário *on-line*, aprovado por meio do CAAE: 53400921.9.0000.5564.

Ao questionarmos sobre a idade do(a) professor(a), obtivemos 25 respostas; 48%, ou 12 dos(as) 25 professores(as), têm idade entre 35 e 45 anos; 20%, ou 5 professores(as), têm idade entre 25 e 35 anos; 16%, ou 4 professores(as), têm idade entre 45 e 55 anos; 12%, ou 3 professores(as), têm idade entre 55 e 65 anos; e 4%, ou 1 professor(a), tem idade entre 15 e 25 anos. Não obtivemos respostas de professores(as) acima de 65 anos de idade.

O questionamento seguinte foi sobre a formação acadêmica: todas as 25 respostas contemplam o Ensino Superior na área da Educação, vinculado às Licenciaturas de Pedagogia, Arte, Matemática, Educação Física, Letras e Artes Visuais. Das 25 respostas, 13 possuem Pós-Graduação, e dessas 13, 11 com especialização, 1 mestre e 1 mestranda. Identifica-se que a maioria dos professores continua sua formação em níveis de *lato* e *stricto sensu*.

A questão 3 estava vinculada ao tempo de atuação na Educação Básica.

**Gráfico 2 – Tempo de atuação na Educação Básica**



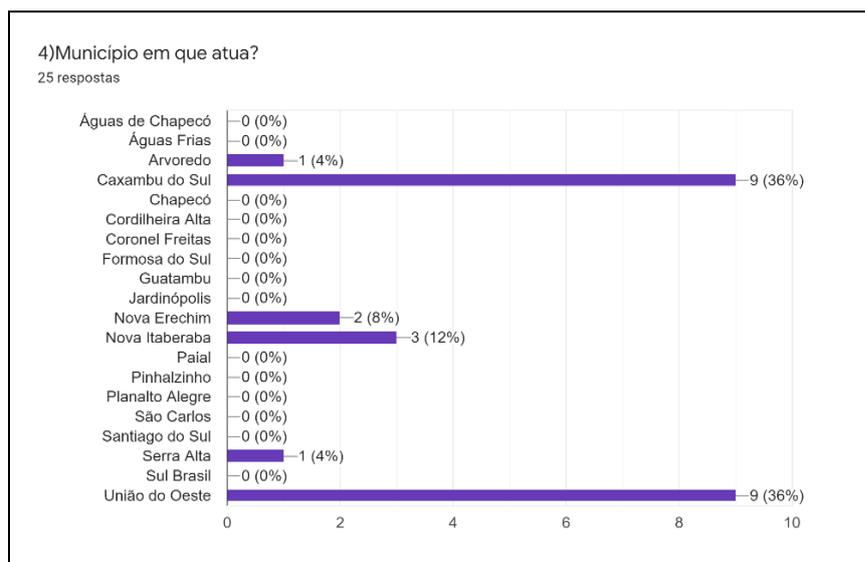
Fonte: Questionário *on-line*, aprovado por meio do CAAE: 53400921.9.0000.5564.

As respostas vindas dos 25 professores registram que 32%, ou 8 professores(as), atuam há entre 5 e 10 anos; 24%, ou 6 professores(as), atuam há mais de 20 anos; também 24%, ou 6 professores(as), estão atuando há entre 10 e 15 anos na educação; 12%, ou 3 das respostas, falaram que estão há entre 1 e 5 anos na profissão; e 8%, ou 2 professores(as), estão há entre 15 e 20 anos atuando na Educação Básica. A maioria dos professores já atuam há mais de 10 anos, isso significa dizer que são carreiras consolidadas, possuindo experiências que possibilitam estratégias, configurações que transcendem a sala de aula. Permitindo posicionamentos frente aos processos que configuram uma educação básica com seus problemas (infraestrutura, remunerações) ou suas conquistas (pedagógicas, sociais, didáticas).

Os professores atuam na rede pública municipal de educação que pertence à região da AMOSC, contemplando 20 municípios. As respostas ao questionário

vieram dos profissionais dos seguintes municípios: Arvoredo, Caxambu do Sul, Nova Erechim, Nova Itaberaba, Serra Alta e União do Oeste.

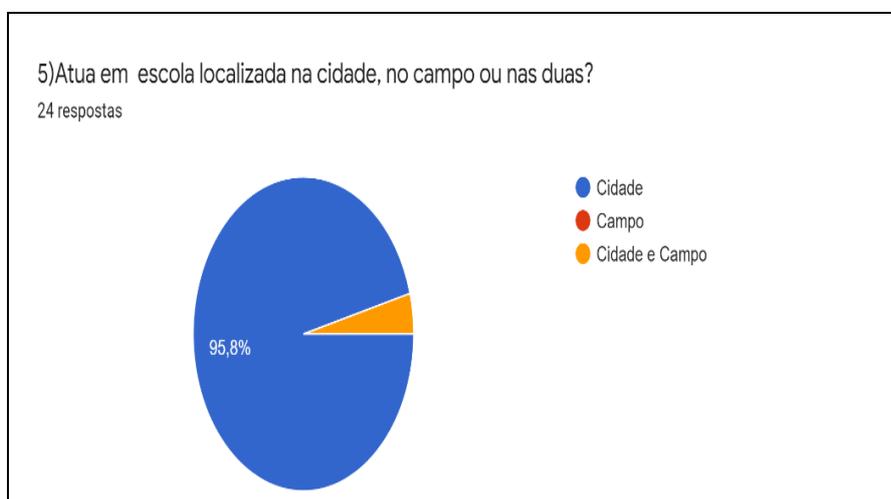
**Gráfico 3 – Município em que atua**



Fonte: Questionário *on-line*, aprovado por meio do CAEE: 53400921.9.0000.5564.

As redes de ensino pública dos municípios possuem escolas nas áreas urbana e rural. Na pergunta número 5, questionamos onde o professor(a) atuava, se era na escola do campo ou da cidade. Obtivemos 24 respostas, conforme o Gráfico 4, abaixo.

**Gráfico 4 – Localização da escola do campo/cidade**



Fonte: Questionário *on-line* aprovado por meio do CAAE: 53400921.9.0000.5564.

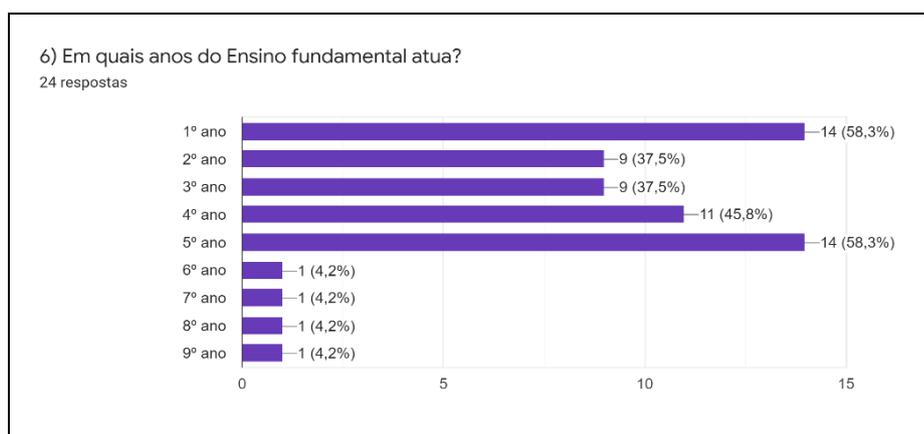
Das 24 respostas, 23 responderam atuar na escola da cidade, um percentual de 95,8%, e apenas 1 resposta indicou que atuava entre o campo e a cidade, um percentual de 4,2%.

Conforme a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 11, os municípios incumbir-se-ão de,

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996).

Assim, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 1º a 9º ano são oferecidos nas redes de ensino da região da AMOSC. Nessa escrita, em especial, ressaltamos o Ensino Fundamental, como mostra o Gráfico 5. Perguntamos aos professores em quais anos do Ensino Fundamental eles atuavam.

**Gráfico 5 – Anos do Ensino Fundamental**



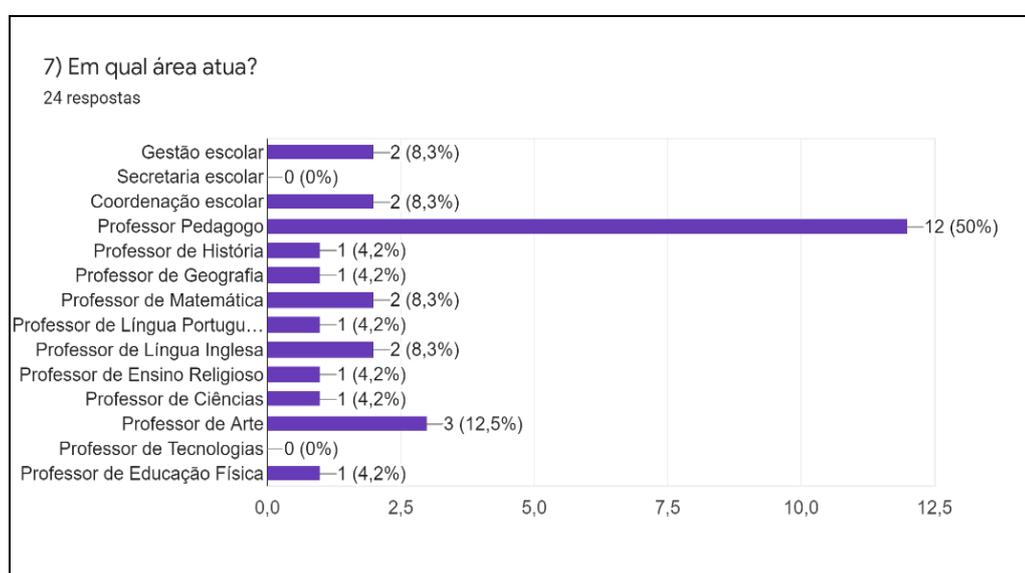
Fonte: Questionário *on-line*, aprovado por meio do CAAE: 53400921.9.0000.5564.

Nas 24 respostas para essa pergunta, percebe-se que a maioria dos professores atua no Ensino Fundamental I. Esse Gráfico possui algumas particularidades, pois os professores são formados em diversas áreas, de acordo

com o Gráfico 6, podendo, nesse sentido, percorrer por vários anos do Ensino Fundamental, conforme as normativas e grades curriculares das redes de ensino.

O Gráfico 6, na sequência, confirma essa multiplicidade de áreas em que os professores são atuantes na Educação Básica dos municípios, uma vez que esses profissionais abraçam a gestão administrativa da escola, a coordenação pedagógica, e também estão presentes em sala de aula.

**Gráfico 6 – Área de atuação**



Fonte: Questionário *on-line*, aprovado por meio do CAAE: 53400921.9.0000.5564.

A área de atuação pedagogia, com 50% dos professores, evidencia que as redes municipais atendem em maior número os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda, os professores da área de língua inglesa e arte também estão em proporções maiores, pois as redes buscam um currículo diferenciado, especialmente de 1º a 5º anos. Nas respostas, elencamos também a área administrativa da escola, pois entendemos que esses profissionais igualmente fazem parte do processo pedagógico e da realidade e cotidiano da escola. No entanto, cabe destacar que esses profissionais que atuam na área administrativa são professores(a) que estão “fora da sala”, em outra função. Identificamos isso por meio das 25 respostas apresentadas no questionário – pergunta 2 – Formação Acadêmica, conforme mostra o Quadro 6.

**Quadro 6 – Formação acadêmica**

|  |  |
|--|--|
| P4.01.SA - Pedagogia   | P17.01.CS - Pós-Graduação em Educação Infantil   |
| P14.EF2.M.CS - Matemática  | P25.05.CS - Ensino Superior  |
| P24.EF1.A.NI - Artes visuais   | P19.05.CS - Pedagogia – Pós-Graduação em Educação Especial – Anos Iniciais e Educação Infantil |
| P23.EF1.LI.NI - Letras e Pós-Graduação em Gestão Escolar                                   | P16.04.CS - Pedagogia – Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado                 |
| P7.EF1.A.UO - Pós-Graduação em Artes   | P22.GE.CS - Pedagogia e Educação Especial  |
| P8.EF1.EF.UO - Educação Física   | P15.EF1.GE.NI - Mestrado em Educação   |
| P10.EF1.A.UO - Especialização – Ensino de Artes  | P21.01.CS - Pós-Graduação  |
| P11.04.UO - Pós-Graduação  | P13.05.UO - Pedagogia, Pós-Graduação em Psicopedagogia   |
| P26.EF1.LI.CS - Licenciatura em Letras Português-Inglês                                    | P3.05.NE - Mestranda   |
| P18.0104.CS - Pedagogia – Pós-Graduação em Psicopedagogia, com ênfase em Educação Especial | P2.01.NE - Pós-graduação em Pedagogia – Educação Infantil e Séries Iniciais                    |
| P9.EF1.UO - Pós-Graduação  | P20.0205.CS - Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Infantil                      |
| P5.05.AR - Pedagogia   | P6.03.UO - Pedagogia   |
| P12.01.UO - Pedagogia  |  |

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A valorização profissional transcende as questões salariais, perpassa as formações continuadas, seja por cursos de aperfeiçoamento ou por programas de Pós-Graduação em seus níveis, incorporando o quadro dos profissionais habilitados para as áreas de atuação. Os municípios da região da AMOSC compactuam com a associação e organizam formações continuadas para que a efetividade do CR saia do documento e tenha efeito nas redes. Esse processo faz parte do planejamento participativo e dos lugares dos professores, valorizando os profissionais que atuam nas escolas.

Os gráficos apresentados caracterizam um grupo de professores com múltiplas realidades, implicando nos lugares aos quais pertencem e fazem o trabalho docente. Os lugares que fazem parte desta elaboração, como já mencionados anteriormente, são pequenos, com questões culturais, econômicas e sociais,

peculiares de municípios de interior, onde movimentos realizados em proporções maiores, são vistos pela comunidade, que trazem diferentes diálogos. Ainda, nestes municípios pequenos o papel do professor é de representatividade desses lugares, são respeitados e colocados em destaque.

Diante desses lugares diversos com suas realidades e percepções avanço para a compreensão do cotidiano e das fontes pedagógicas da realidade, apresentando seus conceitos e estruturas que servem ao planejamento do professor.

### 3 COTIDIANO E FONTES PEDAGÓGICAS DA REALIDADE NO CR DA AMOSC

Neste capítulo, de maneira dialógica, apresento o conceito de cotidiano, a perspectiva problematizadora às aulas e às FPR, como dispositivo à educação geográfica, relacionando a pergunta central da nossa pesquisa, que questiona como o cotidiano dos lugares está compreendido no documento do CR da AMOSC, com o objetivo de compreender o cotidiano enquanto realidade do espaço geográfico e arquitetônica espacial no CR da AMOSC, considerando as FPR para entender os desafios e as potencialidade da educação geográfica.

Para encaminhar este capítulo, estruturo-o em dois momentos: no item 3.1, escrevo sobre *O cotidiano e as fontes pedagógicas da realidade*, trazendo em seus subitens 3.1.1 e 3.1.2 *A noção de realidade e A noção de cotidiano*, respectivamente, conceitos fundantes dessas categorias. Já no item 3.2, abordo *As fontes pedagógicas da realidade no Oeste de SC*. O capítulo está sustentado em autores que caminham para as perspectivas dialógicas entre cotidiano e as FPR. São eles: Adriana Maria Andreis, Mario Osorio Marques, Paulo Freire, Milton Santos, Lana de Souza Cavalcanti e Helena Callai.

#### 3.1 O COTIDIANO E AS FONTES PEDAGÓGICAS DA REALIDADE

Cada lugar é único e exalta suas adversidades e diversidades perante aqueles que o perpassam, sentindo e percebendo que esse lugar é o seu cotidiano, de maneira que produzem e reproduzem as suas realidades, construindo diariamente relações que transcendem sua vida nesses lugares. Apresento o cotidiano em duas perspectivas: a primeira está relacionada à realidade do espaço geográfico e a segunda é a arquitetônica do sujeito que vive essa realidade.

O capítulo abraça essas perspectivas aos movimentos das vivências dos alunos, professores, diante das realidades do espaço da escola, que nos encaminham a pensar os diálogos e propostas com as FPR. Para isso, sustento a conceituação das FPR e de cotidiano, contextualizadas no CR da AMOSC. Apresentando a importância das FPR, dialogando com a vida dos sujeitos, que

acontece na escola, na sala de aula, nos entornos, no cotidiano da vida, sendo um ato político emancipatório, com a perspectiva de educar geograficamente.

Ao falar da vida dos sujeitos, refiro-me aos atores que compõe o espaço escolar: alunos, professores, gestão, servidores, enfim, a comunidade escolar, que compreende o escopo de interação entre o cotidiano e suas perspectivas, movimentando forças centrífugas e centrípetas ao currículo regional.

Para compreender essas forças, preciso apresentar os conceitos que trago como chave da pesquisa, que são a realidade e o cotidiano.

### **3.1.1 A noção de realidade**

Descrevo o conceito de realidade como sendo algo concreto, palpável, algum objeto, “coisa”, ou ainda, a “realidade é a essência que se atualizou como existência, ou o interno que se manifestou efetivamente no externo” (ABBAGNANO, 2007, p. 833). Ou seja, a essência, minha imaginação, é a possibilidade da existência, o concreto, a coisa como atualidade.

As realidades apresentadas, a essencial e a existencial, formam um sistema, e são dependentes uma da outra. Para a geografia, essa dependência é formada por um sistema de

[...]coisas e a vida que as anima, supõe uma legalidade: uma estruturação e uma lei de funcionamento. Uma teoria, isto é, sua explicação, é um sistema construído no espírito, cujas categorias de pensamento reproduzem a estrutura que assegura o encadeamento dos fatos. (SANTOS, 1998, p. 10).

O sistema das coisas e a vida estruturam as realidades e as maneiras como se dispõem nas reproduções e no decorrer dos fatos, e essas explicações construídas reproduzem um desencadeamento de realidades que podem, ou não, criar eventos e relacioná-los ao espaço vivido, percebido e concebido. O espaço, em sua prática social, na sua representatividade, e concebido pelo ser humano, aciona uma realidade relacional entre a natureza e o ser humano. Diante disso, as coisas ou as imaginações estão relacionadas com a vida em sociedade, e

O espaço não é nem uma coisa, nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas. Eis por que sua definição não

pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade. (SANTOS 1998, p. 10).

Se as realidades estão vinculadas à natureza e à sociedade, em eventos que requerem relações com essência e existência, entendo que as realidades podem ser naturais, culturais, econômicas, políticas (ser pensante) ainda, para compreender que a realidade só fará sentido se os sujeitos se posicionem frente as suas manifestações internas ou externas, ou aos momentos que esses acontecimentos (internos ou externos) lhe façam perceber que a realidade está posta nas paisagens vividas, interpretadas e percebidas,

A realidade e a maneira qual a interpreto por meio da paisagem vista, ouvida ou tateada [...]. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferenciada; dessa forma, a visão pelo homem das coisas materiais é sempre deformada. (SANTOS, 1998, p. 22).

Anteriormente, escrevi que a realidade é algo ou coisa que o ser humano, na sua individualidade, sistematiza na existência, que por ações que são contempladas na paisagem, que compõe o espaço relacional, absorve as noções de apreender ou de submeter àquilo que está posto, ou a percepção da realidade irá depender do processo e das relações vividas pelas pessoas.

As realidades estão articuladas com os movimentos internos e externos dos sujeitos, e essas realidades e o desenvolvimento desses sujeitos vêm desde a educação infantil, quando a criança sai da sua casa e vai para o mundo da escola. Para Vigotskii, Luria e Leontiev (2010), as realidades que as cercam e reproduzem aquilo que veem, que ouvem, que sentem, em meio a um movimento da realidade como uma mediação da pedagogia histórico crítica<sup>7</sup>. A Educação Infantil é a primeira fase da Educação Básica<sup>8</sup>. Diria que é a fase em que a criança começa seu processo de constituição, ou incorpora os processos das realidades do sujeito:

[...] pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade

<sup>7</sup> Pedagogia Histórico Crítica: “A pedagogia histórico-crítica é a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2015, p. 41).

<sup>8</sup> Educação Básica tem por finalidade, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, em seu Art. 22. “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Ainda, compreende a educação básica: educação infantil, ensino fundamental de 9 anos e o ensino médio” (BRASIL, 1996).

e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 59).

Compreendo a importância da Educação Básica no processo de interação do sujeito com o mundo e com as diversas realidades internas e externas, permitindo-o estabelecer relações entre a natureza e a sociedade.

A interação do sujeito na Educação Básica desencadeia as perspectivas de mundo do seu lugar e que estão conectadas com as realidades postas ao nosso cotidiano, aquele que está ao nosso redor. Sendo o cotidiano “o dia a dia da vida de cada um de nós, ele deve ser considerado na perspectiva de compreender o que acontece ao nosso redor tendo a possibilidade de fazer abstração e conseguir, assim, entender o mundo e o lugar onde se vive.” (CALLAI, 2010, p. 28).

As contribuições específicas dos lugares, as relações do ser humano com o ambiente, interpretações, compreensões, e imaginações, são os complexos das múltiplas ideias dos sujeitos, que encontram nas relações com a sua realidade. É o cotidiano assumido em suas perspectivas enquanto realidade inescapável e atual do espaço geográfico local e global, com o qual os sujeitos interagem, também enquanto entendimento dessa realidade, que é construído por eles.

A construção da realidade dos sujeitos está articulada ao seu cotidiano, e no próximo subitem escrevo sobre as perspectivas desse cotidiano que nos relaciona ao mundo da vida.

### **3.1.2 A noção de cotidiano**

Em sala de aula, contamos com diversas realidades, cada qual com seus significados e interesses, e nós, professores, sempre fazemos o possível para trazer a realidade do aluno o mais próximo possível na/da compreensão dos conhecimentos, assim como o professor P26.EF1.LI.CS nos apresenta, que “*é de grande importância pensar na realidade dos alunos e na atualidade*”. Essa resposta foi encaminhada pelo professor, quando este respondeu ao questionamento: o que considera mais marcante e mais potente na construção do documento? Ora, pensar

na realidade dos alunos e na atualidade é discutir o cotidiano, é assumir as suas perspectivas, como venho abordando: a realidade do espaço geográfico e o entendimento dessa realidade, que é construída por todos. É importante afirmar, que o “cotidiano reporta a referências relacionadas com a atualidade, enquanto o lugar reporta a referências relacionadas com a localidade.” (ANDREIS, 2019, p. 7).

Ainda, ao abordar as questões da vida, que são realidades geográficas em suas possíveis dimensões culturais, econômicas e sociais, intensificadas pelo cotidiano, compreendendo que possui sustentações de caráter geográfico, referencio que a realidade está implicada inescapavelmente em relações com o espaço geográfico, que é “definido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações” (SANTOS, 2006, p. 12), e que a arquitetônica espaço-temporal é o modo como estabelecemos as relações com tudo o que aprendemos na vida.

Esse cotidiano busca as realidades das relações com o espaço e a apreensão da realidade em nossas vidas. O espaço “é mais do que distância. É a esfera de configurações de resultados imprevisíveis, dentro de multiplicidades.” (MASSEY, 2008, p. 139). Dessa forma, o cotidiano é “inerente ao espaço geográfico, atribui centralidade à relação vida-espaço e também ao espaço-vida na relação com a vida que se constrói no ensino escolar.” (ANDREIS, 2019, p. 4). Ainda, Callai (2010, p. 27) aponta a escola como “uma instituição formal que tem compromisso de oportunizar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade [...]”, e que o

Cotidiano: por ser o dia a dia da vida de cada um de nós, ele deve ser considerado na perspectiva de compreender o que acontece ao nosso redor tendo a possibilidade de fazer abstração e conseguir, assim, entender o mundo e o lugar onde se vive. (CALLAI, 2010, p. 28).

Nesse sentido, o dia a dia é a realidade trazida pelo aluno, o conhecimento prévio daquilo que faz sentido de pertencimento; já a possibilidade de abstração, conseguindo aproveitá-la para compreender o lugar e o mundo, é a arquitetônica, com a construção e a elaboração desse processo de aprendizagem, colocando em prática na vida. Ainda, como reitera Cavalcanti (2008), “a escola tem a função de ‘trazer’ o cotidiano para seu interior com o intuito de fazer uma reflexão sobre ele a partir de uma confrontação com o conhecimento científico”. Na entrevista, o(a)

professor(a) P4.01.SA indica que, *“Ficou mais prazeroso estudar e conhecer nossa realidade. Dá um sentido de “ser nosso, do nosso lugar”*. É importante salientar aqui, que “Os lugares são, portanto, recortados afetivamente. A partir daí, é preciso investir na ampliação desse significado ligado ao empírico dos alunos e propiciar o conhecimento de elementos da realidade objetiva e global” (CAVALCANTI, 2008, p. 93). Sendo assim, “O estudo do lugar, nesses termos, permite inicialmente a identificação e a compreensão da geografia de cada um, o que é básico para a reflexão sobre a espacialidade da prática cotidiana individual e de outra prática.” (CAVALCANTI, 2008, p. 94).

No entendimento de Sposito (2004, p. 115),

[...] o caminho pode ser aquele do questionamento da volta ao indivíduo e sua escala do cotidiano, como formas de apreensão das dimensões territoriais e da capacidade de projetar a liberdade como meio de satisfação das necessidades individuais. A casa, a rua, o ambiente de trabalho, os grupos de pessoas circundantes e tudo aquilo que faz parte do cotidiano torna-se elemento referencial para estudos dessa natureza.

O mundo é constituído por lugares e cotidianos diferentes, porque os sujeitos que os compõem e os interpretam são singulares (ANDREIS, 2019, p. 251). Assim, os lugares colocam, de forma particular, a questão de nosso viver juntos (MASSEY, 2008, p. 216).

O cotidiano dos sujeitos insere-se nos princípios sociais que estão postos desde a sua trajetória escolar e no decorrer da sua vida. Na perspectiva escolar, o cotidiano é posto diante dos conhecimentos prévios e conhecimentos científicos, percebendo como é o lugar em que vivem os sujeitos e suas relações com o mundo. Para apreender as relações, o sujeito está sendo articulado pelos professores, que são os protagonistas dos conhecimentos científicos, e que se pautam em estratégias e em documentos curriculares para avançar nas compreensões lugar-mundo. Afirmando esse parágrafo, o(a) professor(a) P5.05.AR coloca que, *“O currículo regional nos auxilia a trabalhar com base naquilo que é nossa realidade. Busco trabalhar o currículo situando os estudantes dentro do real para o mais distante”*. Diante dessa resposta ao questionarmos sobre o papel do professor em sala, trazendo a realidade local e global, estamos diante de interpretações relacionadas ao cotidiano vivido e ao apreendido, ou seja, “a leitura do mundo precisa considerar

que ele é uma totalidade, envolvendo aquilo que está próximo e o que está distante, o espaço pequeno do lugar em que se vive e o espaço mais amplo e complexo do mundo e dos processos de globalização.” (CALLAI, 2010, p. 37). Ou, como Straforini (2002, p. 102) explicita:

[...] o que se tem verificado na prática pedagógica do professor é uma total hierarquização do espaço, de forma sistemática e linear. Assim, iniciam-se os estudos com a família, depois vem a escola, a rua, o bairro, o município (cidade e campo separadamente), o estado, o país, o continente e, por fim, o mundo. Há uma sequência que não pode ser quebrada e, se tudo der certo, no final do segundo ciclo do Ensino Fundamental (4ª série) a criança conseguirá compreender a dimensão do mundo. Cada escala espacial é ensinada de forma fragmentada e independente, ou seja, sem o estabelecimento de relações entre elas.

Não elencamos, nesta pesquisa, a maneira pela qual o(a) professor(a) se porta diante do desenvolvimento do ensino de geografia ou da educação geográfica. O próprio questionário aplicado, e aqui relatado no terceiro capítulo, apresenta que o maior número de profissionais de educação entrevistados é de pedagogo(a), e que estes não são especialistas na área de ensino de geografia, sendo provável que o “conteúdo” será fragmentado, mesmo sabendo do esforço desses professores em oportunizar a melhor educação possível. No entanto, se nos basearmos pela resposta do(a) professor(a) P5.05.AR, essa fragmentação não existe, pois a busca pelo planejamento de maneira assertiva e coletiva prepondera.

Nesse movimento,

Cotidiano, espaço, diálogo, ensinar e aprender são interações sociais concretas, relacionadas com os campos da educação e da geografia, porque são criadas pelas interações como linguagem. Constituem-se interativa e permanentemente, sendo impossível separar cotidiano de espaço e estes dos processos de significação que acontecem no dia a dia e na escola, em relações que constituem cotidianos e que constituem sujeitos, como produtos e produtores de espaço. (ANDREIS, 2014, p. 41).

Cada sujeito apreende de uma maneira, fazendo sentido nas suas relações sociais, com características específicas de seus cotidianos. Neste momento, cabe dizer que, além da sua vivência particularizada, a disciplina de geografia, estudada na escola, por meio da educação geográfica,

[...] é uma prática social que ocorre na história cotidiana dos homens. Há uma geografia das coisas e da vida cotidianas. Essa geografia pode ser pensada ou conhecida no plano do cotidiano e no do não-cotidiano, sendo

que cada tipo de conhecimento tem suas características próprias, mas sem um corte rigoroso entre eles. (CAVALCANTI, 2008, p. 122).

Enfatizo que a escola tem papel fundamental. Para ir além do conteúdo, ela precisa estar na realidade dos alunos, para que os alunos compreendam as suas realidades, não separando os conhecimentos da vida e do científico, possibilitando a trajetória da educação geográfica cidadã. Para a efetividade dessa compreensão,

O professor deve dialogar criticamente com aquilo que o educando já sabe. Mas para que tal diálogo seja mais frutífero, é fundamental criar as condições para que os educandos sejam os principais sujeitos deste diálogo, criando situações nas quais os mesmos já não consigam responder aos problemas da realidade com os conhecimentos, sentidos e significados que possuíam, sendo instigados a buscar outros caminhos interpretativos, outras formas de compreender e interpretar a realidade. (GIROTTO, 2015, p. 83).

O percurso adotado pelo professor para atender aos objetivos das aulas de geografia torna-se um diálogo entre a realidade e o cotidiano. Ainda, os conhecimentos articulados aos documentos curriculares dão significado às histórias dos sujeitos, também por meio da educação geográfica, que é ancorada no espaço geográfico, com suas múltiplas relações e sentimentos, colocando em prática a resolução dos problemas enfrentados no cotidiano. As resoluções e problemas estão postos em nossas realidades, são fenômenos da vida que se estabelecem entre os seres humanos, possuem múltiplas dimensões e escalas. No próximo item, trago esses fenômenos da vida, conceituados de FPR, que são dispositivos ao planejamento da aula.

### 3.2 AS FONTES PEDAGÓGICAS DA REALIDADE NO OESTE DE SC

**Figura 4 – Capa do currículo regional**



Fonte: AMOSC, 2022.

É na seara das diversidades que iniciamos a abordagem das FPR e sua conceituação no CR da AMOSC. A Figura 4, inserida na abertura deste item, é a capa do documento de currículo regional, que apresenta algumas realidades das escolas que compõe os municípios da região Oeste de Santa Catarina, com uma diversidade social, econômica e cultural de muitas representatividades, da comunidade escolar.

De acordo com o estudioso Claval (2011, p. 23),

Falar de regiões é falar de realidades sociais já existentes. Falar de lugares e de territórios é falar da significação dos espaços para cada indivíduo e da maneira de construir objetos sociais a partir das experiências pessoais. Daí a atenção dada ao papel da imaginação – da imaginação geográfica – na construção das categorias sociais e territoriais.

Menciona-se a importância das realidades de cada indivíduo, sejam elas realidades econômicas, naturais, culturais e/ou políticas, os lugares e as relações do ser humano com o ambiente, as interpretações, as compreensões, as imaginações, em suas diversas categorias. Isso é uma maneira de apreender, compreendendo as realidades e as imaginações que Massey (2017, p. 37) nos apresenta:

Nós também podemos examinar como tais imaginações são produzidas, seja através dos nexos de poderosos conglomerados de mídia internacionais ou do imaginário persistente e implantado em conversas locais (“essa rua não é muito boa, não é tão segura quanto a nossa”). E podemos explorar, também, como tais imaginações têm efeitos poderosos

sobre as nossas atitudes para com o mundo e sobre o nosso comportamento.

Entendo que o espaço contém as relações sociais, as imaginações, as representações – socioespaciais –, as geografias, tudo o que percebemos, concebemos e vivemos. O “espaço é um produto, nosso conhecimento dele irá reproduzir e explicar esse processo de produção” (LEFEBVRE, 1974, p. 96). Nesse sentido, somos produtores e reprodutores do espaço.

A partir do processo de produção do espaço regional é que se pensou a elaboração do documento do CR da AMOSC, com as diversas relações, produções, imaginações e, finalizando, com a constituição de política pública educacional.

Abrimos um parêntesis: o documento de CR da AMOSC compreende todos os componentes de currículos expressos nos documentos norteadores – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –, e a geografia é uma ciência humana posta em todo o processo de produção espacial, considerando, assim, o Documento Curricular interdisciplinar. A BNCC, então, sugere:

[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas. (BRASIL, 2017, p. 16).

No contexto do CR e suas representações sociais, culturais, econômicas, naturais, as FPR fazem a função de abarcar as realidades e/ou fenômenos da vida da comunidade escolar. São as FPR que estabelecem “um diálogo com os espaços e os sujeitos de sua comunidade, assim como de produção de um olhar atento sobre os conhecimentos científicos-didáticos trabalhados possuem inúmeras relações com a realidade vivida.” (AMOSC, 2022, p. 26). A realidade do espaço geográfico, o qual é múltiplo e relacional e arquitetônica espacial, é a maneira pela qual enxergamos e deciframos esse cotidiano. Para compreender o cotidiano e suas perspectivas na e da realidade, as FPR servem como caminho, inventários, diagnosticados em cada lugar, ou seja, são componentes e/ou fenômenos da vida que se manifestam de forma material ou imaterial em diversas escalas e dimensões.

Em razão disso, é importante ponderar que a escola “é uma instituição formal que tem compromisso de oportunizar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, muito embora, atualmente, a ela sejam atribuídas outras tantas

funções.” (CALLAI, 2010, p. 27). Como destaca Callai (2010), para compreender o que acontece ao nosso redor, é fundamental que tenhamos aportes para além do nosso conhecimento empírico. Para essa construção, é indispensável o conhecimento científico e, com ele, o conhecimento geográfico, que oportunizam a educação geográfica. O conhecimento científico será apreendido em relações com a realidade espacial geográfica e com a arquitetônica espacial dos sujeitos. Ou, ainda, segundo Freire (1982, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, pensando também que é com a palavra que essa leitura se realiza. Nesse sentido, é que essa leitura mais sistematizada não pode prescindir da leitura do mundo, como argumenta o autor. As realidades, as leituras, articulam-se entre a escola e a vida do sujeito, o que acentua que “a geografia tem elementos que contribuem para a formação do cidadão para além do conhecimento que o estudante consegue absorver” (CALLAI, 2010, p. 28).

Pensar o cotidiano e o conhecimento em relação à realidade é pensar a escola, a qual permite encaminhar as ciências, e aqui em estudo a ciência geográfica, como componente curricular escolar, que pode oferecer bases às análises em diferentes escalas, interconectando local, nacional e global. A leitura do espaço, realizada pelos sujeitos, acontece por meio das diferentes realidades que os cercam e que se identificam nas relações em que a escola organiza os conhecimentos científicos, por meio de suas propostas e/ou currículos. Ao encontro dessa relação, Marques (1992, p. 560) salienta que,

A escola, mais do que por sua estrutura institucionalizada, se determina, em seus aspectos criadores próprios, pelo entendimento compartilhado e atuação solidária de seus instituintes internos, sujeitos coletivos organizados: os educadores, os educandos e a comunidade humana concreta a que busca ela servir. Toda a dinâmica da ação educativa escolar deriva do projeto ou proposta político-pedagógica que a anima e informa, impulsiona, organiza e conduz. E validam-se as perspectivas pedagógicas não pelo seu conteúdo intrínseco, mas pela forma consensual em que se constroem e expressam, como resultado de um processo de elucidação discursiva à base dos melhores argumentos e o mais próximo possível das condições ideais de fala.

A ação coletiva entre a instituição e os alunos encaminha para compreender as mobilizações pedagógicas que apontam para a sustentação de que pesquisar o cotidiano, enquanto realidade do espaço geográfico e arquitetônica espacial, é

entender a relação com o documento do CR por meio das FPR, para entender desafios e potencialidades da educação geográfica.

A percepção do cotidiano incorpora reflexões da educação geográfica, inserida no planejamento do professor e ao processo de aprendizagem do aluno para a formação cidadã. O pensar, geograficamente, para o sujeito compreender e interpretar as relações sociais e a construção do espaço geográfico, oportuniza as reflexões do cotidiano e contribui ao que pautamos de cotidiano em suas perspectivas, sendo o cotidiano apresentado pelo que o CR intitula de FPR, que são recursos presentes na vida do humano, podendo ser natural, cultural, econômico, social. Ou, ainda, utilizar a nomenclatura de sistemas complexos, que foi criada pelo pedagogo russo M. M. Pistrak<sup>9</sup> (*apud* GIROTTO, 2015, p. 80), que afirma que a

[...]concepção de que a realidade é resultante de diferentes elementos e processos, imbricados, relacionados e por isso precisa ser apreendida em seu movimento dinâmico. O sistema de complexos pressupõe a escolha de situações, temas e problemas que irão nortear o trabalho de professores e alunos. Tal trabalho se dará de forma coletiva, sem deixar de respeitar e valorizar as especificidades de cada uma das áreas de conhecimento. No entanto, mais importante do que o conhecimento de cada disciplina em si, é o que a mesma pode contribuir para a construção de uma leitura da realidade atual / atualidade pelos estudantes.

Diante das abordagens acima citadas, trazendo o conhecimento científico e o cotidiano didaticamente exposto em documento curricular, existe “uma atualidade na qual a arquitetônica espacial está presente com força indepassável na vida e na escola.” (ANDREIS, 2019, p. 252). Esse cotidiano se apresenta em duas perspectivas: “realidade atual do lugar e do mundo” e (cosmovisão) a “arquitetônica espacial”, que é o modo singular como cada sujeito vive, entende e sente essa realidade, referida por Andreis (2014, p. 13-14). A compreensão das perspectivas vem ao encontro dos diálogos com as FPR, que se esquematizam em quatro

---

<sup>9</sup> “Pedagogo russo M. M. Pistrak é considerado um dos mais importantes autores da pedagogia socialista. Vivendo no contexto da revolução russa de 1917, o autor desenvolveu uma série de experiências com o intuito de pensar outra organização escolar capaz de superar o modelo de escola burguesa até então dominante naquele país. Admirador das ideias de Krupiskaia (pedagoga, companheira de Lenin), Pistrak irá ajudar na construção das escolas comunas, colocando em prática ali os fundamentos de outra organização escolar, pautados em pressupostos diretamente vinculados ao modo de produção socialista. Vale ressaltar que as muitas das propostas de Pistrak se assemelham àquelas elaboradas por autores como Freinet e Paulo Freire que, mesmo vivendo em momentos históricos diferentes daqueles do autor russo, enfrentaram o desafio de pensar outra organização escolar tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e fraterna”. (GIROTTO, 2015, p. 80).

eixos<sup>10</sup>: naturais e ambientais; culturais e simbólicas; econômicas e sociais; e políticas. Mesmo sendo separadas, por uma questão de planejamento das aulas, as FPR se constituem como âncoras e/ou dispositivos, afirmando que o espaço é múltiplo e relacional. Ainda, as FPR são produtos e produtoras do espaço geográfico e nos remetem ao

[...] mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e as escalas local e nacional, deve focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza[...], deve realizar constantemente estudos do meio [...] e de levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens. (VESENTINI, 1995, p. 15-16 *apud* CAVALCANTI, 2008, p. 23).

As FPR, nos colocando frente ao e no mundo, me permitem concordar com a afirmação de Celso Antunes (2003, p. 17), quando este diz que o professor não deve organizar

[...] temas, estruturando ideias, alinhando conceitos, sem integrá-los a estudos de casos, a questões desafiadoras e reflexivas, sem contextualizá-los à vida, ao corpo, ao entorno e, sobretudo, às emoções de seus alunos. A aula não precisa ser dramática, e o relato dispensa a alegoria da lágrima, mas é necessário sempre ter uma direção específica, alcançar a mente do aluno pelo caminho do coração.

A vida do sujeito em sala de aula, com suas diversidades sociais, já atrai emoções e sentimentos, que despertam o pertencimento que os sujeitos apreendem, e que nos sugere Andreis (2014, p. 19) que chamemos de “arquitetônica espacial”, que se refere a tratar da cosmovisão em permanente construção de cada um, e que serve como articuladora dos entendimentos que serão elaborados. As múltiplas elaborações dos sujeitos estão relacionadas com as FPR.

De acordo com o CR da AMOSC,

Entende-se enquanto fontes pedagógicas da realidade todo e qualquer componente e/ou fenômeno da vida que se manifesta nas relações que os seres humanos estabelecem uns com os outros e para com a natureza, marcada por múltiplas dimensões (estética, ética, cultural-simbólica, política, econômica, social, ambiental, entre outras), múltiplas escalas (local-global, espaço temporal), de caráter material e imaterial ao mesmo tempo. Percebe-se que o mapeamento de fontes pedagógicas e suas múltiplas conexões com o trabalho formativo da escola provoca pertença sobre o que

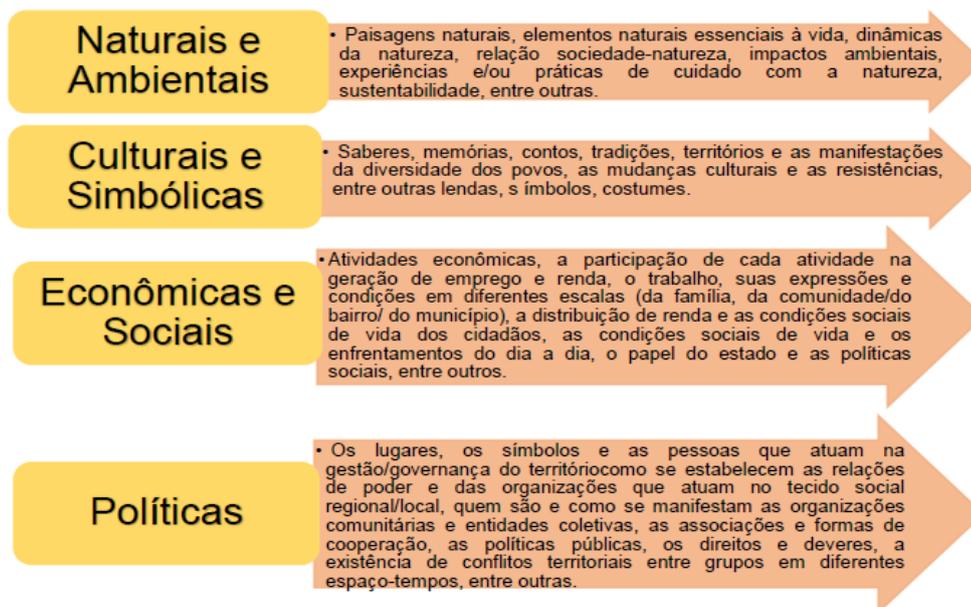
---

<sup>10</sup> Eixo: essa nomenclatura foi utilizada por mim. O documento de CR não emprega nenhuma nomenclatura.

a escola faz e para quem faz, significando o papel do conhecimento enquanto dispositivo emancipador. (AMOSC, 2022, p. 26, grifos da autora).

Na Figura 5, abaixo, é possível visualizar os eixos das FPR.

**Figura 5** – Esquema dos eixos das fontes pedagógicas da realidade



Fonte: AMOSC (2022, p. 33).

Preciso retomar que, quando faço referência que os conteúdos do ensino de geografia não devem ser fragmentados e as FPR devem seguir essa mesma leitura, é porque as FPR e os conteúdos/conhecimentos essenciais se articulam, sendo uma força centrípeta aos movimentos de planejamento do(a) professor(a) e aos alunos uma conquista, pois acabam enxergando as oportunidades que a educação geográfica os apresentou. Helena Callai *et al.* (2021, p. 37) reiteram que,

[...] o lugar onde vivem os alunos pode ser objeto de conhecimento, que, se superada a dimensão do lugar restrito que se explica por si só, oportuniza a sistematização dos conhecimentos na interface gerada pela complexidade do mundo e da vida.

Compreendo que as FPR são e se encaminham como dispositivos para o processo da educação geográfica, por meio do planejamento do professor, incorporando a vivência do aluno e a sua arquitetônica. Isso nos permite dizer que o

cotidiano e as FPR são partes intrínsecas ou forças centrípetas ao CR da AMOSC, e que a,

[...] Geografia enquanto realidade do espaço geográfico, as fontes pedagógicas da realidade podem ser naturais e ambientais, históricas e culturais, políticas, econômicas e sociais para construir relações entre lugar e mundo. São todas as cenas e os cenários do lugar, da região e do mundo, que, de algum modo, compreendem um sentido em tom emotivo-volitivo proximal aos alunos, como paisagens urbanas e rurais, monumentos, formações naturais, museus, etc. (AMOSC, 2022, p. 429).

Para marcar o processo de interlocução entre cotidiano e realidade por meio das FPR, a educação geográfica abraça e põe o cotidiano na roda da vida do CR da AMOSC. No próximo capítulo, apresento algumas marcações das FPR no Currículo Regional.

#### 4 AS FONTES PEDAGÓGICAS DA REALIDADE: POTENCIALIDADES À EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

*[...] a la elección de una teoría para fundamentar una propuesta general para la enseñanza. La teoría aceptada conducirá con relativa facilidad a desarrollar o aceptar, más bien, unos principios pedagógicos compatibles con el paradigma sostenido por uno mismo, por el director de investigación o por el instituto en el que se trabaje. (FELDMAN, 2006, p. 14).*

Para Feldman (2006), não basta a teoria se não tivermos uma prática compatível aos paradigmas sustentados, ou seja, no CR da AMOSC, o documento institui teorias para compor o rol de articulações entre a vida e o sujeito, FPR que possuem uma intencionalidade e potencialidade pedagógica, que dá vivacidade ao conhecimento e à prática das aulas.

As FPR, já detalhadas anteriormente, estão intimamente ligadas ao espaço geográfico, o qual compõe um rol de manifestações produzidas pelos sujeitos que estão no mundo da vida, se entrecruzando em todos os lugares. Um dos primeiros lugares em que nos cruzamos, além do seio familiar, é na escola, instituição formal que nos apresenta o mundo do conhecimento para compreender o mundo da vida. A ciência geográfica tem papel fundamental nesse processo de compreensão desse mundo, onde somos produtos e produtores desses lugares, por meio da educação geográfica, que se dá na interlocução do ensino de geografia, em uma perspectiva cidadã.

As relações fundamentais entre educação geográfica e as FPR devem ser acolhidas no processo de ensino e aprendizagem que será disposto pelo professor ao seu planejamento, viabilizando as interlocuções necessárias para o principal objetivo, que é a formação para a educação geográfica.

Diante disso, os próximos itens e subitens deste capítulo irão compor esse rol de compreensões, primeiro trazendo os marcadores de realidade e cotidiano no CR em todo o seu texto, perpassando os textos introdutórios, os componentes curriculares. Ao final do capítulo, os achados por meio da Análise Textual Discursiva – ATD, que serviu como base metodológica desta pesquisa, para compreender o processo da elaboração do CR e das FPR, que servem como dispositivos ao processo de educação geográfica.

#### 4.1 MARCADORES DAS NOÇÕES DE REALIDADE E DE COTIDIANO NO CR DA AMOSC: FORÇAS CENTRÍFUGAS DISPERSIVAS E FORÇAS CENTRÍPETAS FORTALECEDORAS

Ao marcar e conceituar as noções de realidade e de cotidiano, busco enfatizar essas conceituações em todo o documento do CR da AMOSC, marcando trechos em que aparecem as palavras *realidade* e *cotidiano*, conforme Apêndices 1 e 2.

A tabela organizada está estruturada em cinco colunas: a primeira coluna apresenta a parte do texto no CR da AMOSC onde estão as palavras demarcadas; na segunda coluna, o trecho que marca as palavras realidade e cotidiano; na terceira coluna, em qual abordagem que o texto está se referindo aos conceitos; na quarta coluna elenco se os conceitos de realidade ou de cotidiano são uma *força centrípeta em quê* no currículo; e na quinta e última coluna, se os conceitos são marcados em *força centrífuga em quê*.

Já conceituados anteriormente, mas retomo neste item a força que os conceitos de *realidade* e *cotidiano* possibilitam ao CR da AMOSC, mostrando que o currículo possui uma enorme influência na tomada de decisão dos agentes públicos, sendo eles gestores, diretores, professores, enfim, toda a comunidade escolar. O conceito de *realidade*, no singular, aparece 86 vezes, e no plural, 4 vezes. Já o conceito de *cotidiano* é lido 115 vezes no singular e 14 no plural, isso em toda a extensão do CR da AMOSC.

Posso reiterar que os dois conceitos são escritos, lembrados e apresentados para expressar as necessidades do documento e a preocupação dos profissionais que elaboraram o currículo em dar “vida” a ele, compondo textos introdutórios, quadros de referências dos componentes curriculares, objetivos, conhecimentos essenciais e critérios de avaliação que tenham sentido ao aluno, pois é ele o sujeito que tem o poder da interlocução da realidade e do seu cotidiano.

Abordo as interlocuções como forças centrífugas dispersivas e forças centrípetas fortalecedoras para apresentar as marcações importantes desses conceitos que nesta pesquisa se tornam essenciais para compreender o cotidiano dos lugares no CR da AMOSC.

Instigante! O que é força? O que significa ter força? Tenho a impressão de que a maior parte das pessoas entende que a palavra força vem no sentido de força física: quanto mais forte, maior será o impacto, a pressão, o desfecho da situação. Ao pesquisar o sentido real da palavra força (simpatizo com a origem das palavras), me deparei com diversas análises e leituras de muitos estudiosos e pesquisadores. E sim, também não sabia e estava entre a maioria das pessoas que pensam que força é somente algo físico. Pois bem, o Dicionário de Filosofia abrange vários significados e autores, Kant ,por exemplo, expressou que,

[...] força nada mais é que a relação entre a substância *A* e qualquer outra coisa *B* e que tal relação só pode ser dada pela experiência ou que a força não é mais que “a causalidade da substância”, ou seja, “a relação do sujeito da causalidade com o efeito”. (ABBAGNANO, 2007, p. 467).

Significa dizer que a relação do sujeito causa efeito naquilo em que ele está colocando a sua força. Mas que força: física, mental? Sigo tentando elucidar o significado de força no contexto ao qual estou escrevendo, que tem referência à ciência geográfica. Outro significado encontrado no Dicionário de Filosofia, que traz mais sentido para a escrita, é o de Maine de Biran<sup>11</sup>, que

[...] considera a percepção interna e imediata, vale dizer, a consciência que o eu tem de si, como Força volitiva e ativa, como revelação do mesmo caráter originário da realidade, que, por isso mesmo, seria ela mesma força. Diz: “A percepção interna ou imediata é a consciência de uma força que é meu próprio eu e que serve de exemplo para todas as noções gerais e universais de causa e de força”. (ABBAGNANO, 2007, p. 467-468).

Schopenhauer reconhece também que a força é “constitutiva da essência do mundo a que o homem percebe imediatamente em si mesmo, ou seja, a vontade.” (ABBAGNANO, 2007, p. 468).

Diante dessas interpretações, compreendo que a força é uma percepção que o sujeito expõe diante das reações vindouras do mundo, as forças podem ou não ser

---

<sup>11</sup> Marie-François-Pierre Gonthier de Biran, mais conhecido como Maine de Biran, era filósofo, matemático e psicólogo. Estabelecia uma distinção fundamental entre a impressão passiva (provocada pelo exterior) e a ativa (resultante da atividade interna do sujeito).

repulsivas ou fortalecedoras. Assim, incorporo à escrita o professor Milton Santos, que aborda em suas pesquisas os conceitos de força centrípeta e força centrífuga.

Para Santos (2006, p. 194), as forças centrífugas

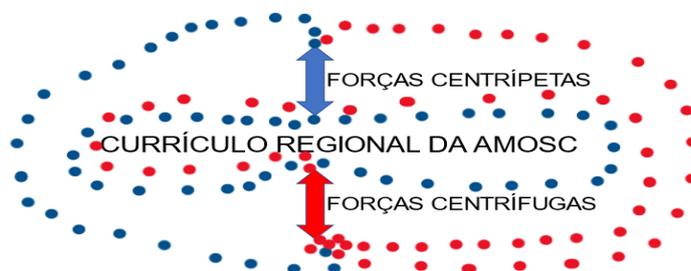
[...] podem ser consideradas um fator de desagregação, quando retiram à região os elementos do seu próprio comando, a ser buscado fora e longe dali. Pode -se falar numa desestruturação, se nos colocamos em relação ao passado, isto é, ao equilíbrio anterior. E de uma reestruturação, se vemos a coisa do ponto de vista do processo que se está dando.

Já as forças centrípetas, são “[...] forças de agregação, são fatores de convergência” (SANTOS, 2006, p. 193), que conduzem a um processo de horizontalização.

Logo, os conceitos de forças que abraçam a pesquisa, que está ancorada na ciência geográfica e na educação, são conectados aos objetos de estudo que são o CR da AMOSC e as FPR por meio do cotidiano. A Figura 9, abaixo, esboça as relações das conexões citadas, o Currículo Regional sendo o centro das forças, abarcando diversas complexidades, como exemplo as normativas que configuram os currículos, as Fontes Pedagógicas da Realidade que enlaçam as forças centrípetas. Ao tempo em que o planejamento do professor deve estar alinhado ao currículo, mesmo tendo autonomia em fazer escolhas para trabalhar em sala de aula, nas abordagens vinculada as habilidades/objetivos, configura uma força centrífuga, fazendo com que disperse, suscite, ou não, uma reflexão ao estudante.

Reforço, que as forças centrípetas e centrífugas se convergem, pois em momentos distintos, ou não, irão se entrecruzar, em processos didáticos-pedagógicos-metodológicos, abrindo ou fechando caminhos ao currículo regional da AMOSC. Nesse sentido, as linhas vermelhas (forças centrífugas) e as linhas azuis (forças centrípetas) são vazadas, para compreender que não existem caminhos corretos a serem seguidos e sim, caminhos para enfrentar, com a finalidade de perceber e enlaçar as propostas que servirão ao planejamento do professor e a compreensão das FPR e do currículo regional possuem neste processo educacional.

**Figura 6** – As forças e a constituição do currículo regional



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A figura 6 auxilia para entender que as noções destacadas incorporam à afirmação de que o currículo é, ao mesmo tempo, concentrador e dispersor, condutor de forças centrífugas e de forças centrípetas. As forças atravessam o currículo, como processos de agregação e convergências, no sentido de agir em diferentes meios. As forças centrípetas resultam no processo didático-pedagógico, aceleram o planejamento e a constituição dos conceitos que são abordados pelos professores, enquanto as forças centrífugas dispersam diante de problemas que estão postos, como a não compreensão das FPR, a falta de elaboração de planejamento, a falta de pesquisa e leitura por parte dos professores e agentes políticos. Entendo que as forças centrífugas podem ser vistas, também, como a maneira pela qual o professor irá dispersar o conteúdo, para que os alunos consigam apreender, além dos movimentos didáticos-pedagógicos, os meios metodológicos escolhidos como força centrífuga (se espalhe) aos estudantes. As metodologias apreendidas são importantes nesse processo e cabe ao professor fazer as escolhas.

Percebo as forças centrípetas e centrífugas nos Apêndices 1 e 2, e no questionário que os professores responderam de forma *on-line*, já mencionado na introdução desta escrita. Para organizar esse entendimento, trago exemplos.

No primeiro exemplo, destaco trecho do texto de apresentação do CR da AMOSC, conforme Quadro 7.

**Quadro 7** – Trecho do texto de apresentação do CR da AMOSC

| Parte do documento e página | Trecho   | O que traz  | Centrípeta em quê             | Centrífuga em quê |
|-----------------------------|--|---|-------------------------------|-------------------|
| Apresentação – p. 10        | “Este trabalho também contou com o apoio de leitores críticos, estando o presente documento organizado com uma estrutura firmada nos marcos legais e de concepção de educação, avaliação formativa, fontes pedagógicas da <b>realidade</b> , quadros de referências por área de conhecimento, planejamento do percurso formativo, reelaboração dos projetos políticos- -pedagógicos, sinalizando os principais referenciais utilizados”. | Na apresentação do documento do CR da AMOSC abarca as FPR e a concepção de educação na perspectiva de realidade do mundo. | Na constituição do currículo. | -----             |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Esse trecho aborda as concepções em que o currículo está assentado, quais as suas percepções de educação, sinalizando aos professores, gestores e agentes políticos, que o documento de currículo é uma força centrípeta à educação da região, trazendo vínculos de pertencimento ao processo educacional dos sujeitos em processo de Educação Básica. Ainda incorporado nesse trecho, está o conceito de realidade por meio das FPR, que servirão de dispositivo para o planejamento dos professores, diante dos cotidianos dos alunos como sujeitos em formação.

A seguir, o segundo exemplo, no Quadro 8.

Quadro 8 – Área de linguagens

| Parte do documento e página                               | Trecho  | O que traz  | Centrípeta em quê                             | Centrífuga em quê                               |
|---|---|---|---|---|
| 4.1 ÁREA DE LINGUAGENS<br>4.1.1 Língua Portuguesa – p. 42 | “Além disso, destacamos a importância de se defender e de garantir a autonomia do docente no processo de implantação da BNCC, no sentido de que cabe a ele fazer as escolhas que melhor se adéquem a sua <b>realidade</b> escolar e aos contextos de aprendizagem que precisam ser assegurados nessa <b>realidade</b> , desde que em consonância com os pressupostos expostos na Base e neste documento de referência”. | Autonomia do docente na adequação da realidade escolar. | A autonomia do professor ao contexto escolar. | Deve estar em consonância com o documento base. |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Percebe-se que, ao mesmo tempo em que o professor tem a autonomia de realizar seu planejamento escolar, ele deve estar em consonância com o documento orientador. Temos aqui as forças centrípetas e centrífugas expostas, e para Santos (2006, p. 193), as “forças centrípetas e forças centrífugas atravessam o território, como tendências ao mesmo tempo contrastantes e confluentes, agindo em diversos níveis e escalas.”. Ainda, é importante salientar, nesse caso, que “forças centrífugas conduzem a um processo de verticalização. Mas, em todos os casos, sobre as forças centrípetas, vão agir forças centrífugas. Essas forças centrífugas se dão em diversas escalas, a maior delas sendo o planeta tomado como um todo” (SANTOS, 2006, p. 194). As forças centrífugas que agem no CR da AMOSC são as estruturas

governamentais (documentos orientadores, Secretarias de Educação, políticas públicas educacionais, movimentos políticos partidários, empresas privadas).

Vejamos o terceiro exemplo, no Quadro 9, na sequência.

**Quadro 9** – As fontes pedagógicas da realidade

| Parte do documento e página                  | Trecho   | O que traz   | Centrípeta em quê              | Centrífuga em quê |
|--|--|--|--------------------------------|-------------------|
| 3. AS FONTES PEDAGÓGICAS DA REALIDADE – p.32 | “Isso não significa, em hipótese alguma, reduzir a conexão a conversas sobre aspectos ou problemas da <b>realidade</b> , mas garantir efetiva apropriação de conhecimentos significativos à construção de novas relações sociais, assim como de relações mais equilibradas entre o ser humano e a natureza”. | Realidade como conexão aos conhecimentos significativos. | Apropriação dos conhecimentos. | -----             |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nesse exemplo, a abordagem que o texto das FPR traz deixa evidente que as fontes são intencionalmente externas ao currículo e que, logo, são forças centrípetas, pois articulam e agregam ao currículo a função de transcender os conhecimentos científicos organizados socialmente, para dar sustentação ao planejamento do professor.

O quarto exemplo está exposto no Quadro 10, a seguir.

**Quadro 10** – Componente curricular de geografia

| <b>Parte do documento e página</b> | <b>Trecho</b>  | <b>O que traz</b>      | <b>Centrípeta em quê</b> | <b>Centrífuga em quê</b> |
|------------------------------------|--|------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4.4.2<br>Geografia –<br>p. 433     | O sujeito e seu lugar no mundo<br>Paisagem<br>Lugar<br>Cotidiano | As unidades temáticas. | Na conceituação.         | -----                    |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O componente curricular de geografia, em sua unidade temática *O Sujeito e seus lugar no mundo*, traz a importância da conceituação de categorias, como paisagem, lugar e cotidiano. A força centrípeta aqui empregada é a compreensão por parte do aluno de que ele é um elemento que compõe o lugar e o mundo que observa, que produz e reproduz em meio ao seu cotidiano, o que vê e o que apreende. O CR da AMOSC, no componente de geografia, identifica ao(à) professor(a) que no “planejamento das aulas é importante compreender as articulações dialético-dialógicas entre as habilidades/objetivos, conceitos, unidades temáticas, conhecimentos/conteúdos e critérios de avaliação, como processo relacional sempre em construção” (AMOSC, 2022, p. 428), para a compreensão dos conceitos elencados no quadro acima, oportunizando o processo de educação geográfica por meio do ensino de geografia.

No quinto exemplo, trago as respostas dos professores como suporte à discussão das forças centrípetas e centrífugas. Ao serem questionados: em qual material planeja suas aulas? O que deste material é utilizado para o planejamento das mesmas? Cite exemplos. As respostas foram diversas (conforme Apêndice 4), e estão vinculadas ao CR da AMOSC e à BNCC. Exemplificando aqui uma resposta, o(a) professor(a) P.17.01.CS responde que planeja suas aulas “*No currículo regional da AMOSC, material didático, livros e BNCC, datashows.*” Entende-se que o professor se utiliza de forças centrípetas (CR da AMOSC, BNCC, material didático, livros) e de força centrífuga (*datashows*). As ferramentas tecnológicas podem contribuir para suscitar reflexões de forma lúdica aos alunos, portanto, servem para

atender às demandas também relacionadas ao amparo didático-metodológicos em sala de aula. O movimentar das forças centrípetas e centrífugas se convergem ao final do processo, ao passo em que ao se movimentarem acionam dispositivos que ultrapassam as suas linhas, englobam processos que incorporam a ideia do professor Milton Santos (2004), quando este aborda que as forças se convergem.

No sexto e último exemplo, perguntei aos professores: como e em que o cotidiano de suas aulas foi transformado com o uso do documento de currículo regional? O(A) professor(a) P.21.01.CS respondeu que, *“Com o currículo, o percurso fica melhor compreendido e nos dá melhor direção para o fazer pedagógico. A fundamentação da proposta ajuda na compreensão e das possibilidades de criar e recriar metodologias que contemplem a apropriação dos saberes.”* Ao interpretar a resposta, o primeiro elemento a ser abordado é que o currículo apresenta um percurso formativo dos componentes curriculares, dando ênfase aos conceitos de cada área; também, que o currículo não estabelece metodologias, mas sugere que haja uma interlocução entre os saberes e as realidades dos alunos, seja por meio das FPR ou pelas vivências descritas pelos alunos. Nesse sentido, o currículo é uma força centrípeta, expondo os conhecimentos nos planejamentos, e o professor fazendo a mediação dos “instrumentos teóricos e práticos devidamente apropriados” (SAVIANI, 2015, p. 37) à aula.

Sendo esse o sexto exemplo de forças centrípetas e centrífugas, reconheço as forças do CR da AMOSC como sendo produtoras e reprodutoras do espaço regional, pois entendo que todos os conhecimentos estabelecidos são forças que se entrecruzam e se espalham por esses lugares diversos, deixando evidente que as categorias de realidade e cotidiano expostas nas FPR são dispositivos ao processo de educação geográfica.

O próximo item compõe o discurso dos professores e análise textual discursiva compondo as categorias que dão força à pesquisa.

#### 4.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: A PALAVRA DOS PROFESSORES

A metodologia utilizada nesta pesquisa, como já mencionado, é a Análise Textual Discursiva – ATD, que tem por objetivo partir de um movimento empírico

para uma intensa interpretação e produção de argumentos. Neste item, interpreto, por meio das categorias encontradas nos discursos dos professores da AMOSC, que representam a força centrípeta no processo de elaboração do currículo, os discursos coletados que dialogam com as realidades existentes nas escolas, realidades essas que não conseguem ser compreendidas ou apenas ouvidas. A ATD trouxe força centrípeta no sentido de agregar conhecimento para a pesquisa e, especialmente, para a educação geográfica. As ideias fortes se tornam uma tempestade na ATD, sendo uma ferramenta mediadora das falas dos professores para um texto interpretativo. Assim, para chegarmos nas categorias estabeleci uma construção de dados levantados nas respostas dos professores, compilei em uma primeira coluna todos os trechos das respostas a partir da questão 9, ao lado, na segunda coluna, coloquei o código da resposta, caso fosse necessário trazer mais subsídios saberia em qual pasta encontrar. Na terceira coluna, inicia o processo de construção das análises, pois, descrevo detalhadamente o trecho da resposta, trazendo argumentos para a próxima coluna que irá organizar as unidades de significados, as respostas e suas proximidades, levando as diferentes unidades e formando, dando resultado a uma categoria. O quadro 11 apresenta a progressão do processo realizado.

**Quadro 11 – Progressão do processo da ATD**

| TRECHO DA ENTREVISTA | DA | CÓDIGO DA RESPOSTA | DA | DESCRIÇÃO DETALHADA DO TRECHO | UNIDADE DE SIGNIFICADO | DE |
|----------------------|----|--------------------|----|-------------------------------|------------------------|----|
|----------------------|----|--------------------|----|-------------------------------|------------------------|----|

Elaborado pela autora (2023)

Todos os quadros das análises das perguntas com suas respectivas respostas estão ao final no apêndice da dissertação, o qual irá apresentar o processo elaborado e a construção da ATD e as três categorias encontradas: CATEGORIA 1 - 4.2.1 *A participação do professor na elaboração do documento de política pública educacional*; a CATEGORIA 2 - 4.2.2 *Paisagem e lugar em relações com a realidade do aluno*; e a CATEGORIA 3 - 4.2.3 *As fontes pedagógicas da realidade e o planejamento das aulas*.

#### 4.2.1 A participação do professor na elaboração do documento de política pública educacional

Pensando no processo de produção regional, a AMOSC desenvolveu e apresentou diversas elaborações, produções e sistematizações frente ao documento de política pública educacional. Entre eles, a participação do professor na elaboração do documento de política pública educacional, que foi assegurado e posto em prática por meio do Projeto Caminho da Práxis, com caminhos que vão além do banco escolar, que ultrapassam fronteiras, sendo a possibilidade de elaboração e materialização de fato do currículo escolar.

Com isso, os professores foram chamados para participar de vários momentos, de diálogos de apresentação do projeto, de várias formações continuadas para compreender a estrutura do documento, criando vínculos com o processo de elaboração e sistematização, norteados pelos pareceres nacionais. Desse modo,

[...] a aproximação dos professores a partir do percurso de formação continuada e discussões na elaboração do currículo regional foi essencial no contexto em que ele é o agente direto da mediação do trabalho de atuação prática dos documentos oficiais, no caso em questão, do currículo. (AMOSC, 2022, p. 13).

Na fundamentação desse chamamento para a participação na elaboração do CR da AMOSC, o(a) professor(a) P.18.0104.CS assegura que sua participação se deu “*Sim, em paradas pedagógicas para elaboração de propostas pedagógicas, curso e formação continuada*”. Para o(a) professor(a) P.10.EF1.A.UO, “*Sim. Participei de um momento*”, relatando que participou apenas de um momento da elaboração, não identificando qual foi ele. Posso enfatizar que, nesse último caso, a participação do(a) professor(a) não foi totalmente efetivada, e aqui cabe ressaltar que nem todos os professores participaram efetivamente, pois quando questionados sobre os pontos marcantes desse processo, o(a) professor(a) P.15.EF1.GE.NI relata que “*a escolha dos representantes dos municípios para pensar e elaborar não respeitou certos critérios, que do meu ponto de vista seriam cruciais, como, por exemplo, escolher profissionais (de preferência professores) efetivos da rede*”; os critérios para a escolha dos professores não foi relatado, pois não perguntei aos

municípios como escolheram seus professores para participar da elaboração. Mas, por meio das respostas às perguntas 8 e 9 (conforme apêndices 3 e 4), foi destacado que as Secretarias de Educação tiveram critérios locais, específicos, dentro das realidades, para o chamamento dos professores à participação.

Voltando à resposta do(a) professor(a) P.15.EF1.GE.NI, o meu entendimento sobre a questão levantada por ele é da importância dos professores efetivos em um espaço escolar, pois o professor contratado temporariamente não consegue dar efetividade ao trabalho docente de maneira significativa. Imaginamos que o professor contratado participe de todo o processo de elaboração do currículo, e que no próximo ano não esteja mais na escola, indo para outra rede ou outra escola que não participe desse movimento. Novamente se contrata outro professor para substituí-lo, e esse professor não obteve as formações continuadas sobre o CR da AMOSC. Sendo essa uma via de mão-dupla, não se alcançará o objetivo.

É importante salientar, que existem professores comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem, se munindo de informações e formações desse emaranhado de concepções e perspectivas dispostas no currículo. Dada a relevância sobre o comprometimento, a pesquisa, o estudar, cabe tanto aos professores efetivos quanto aos contratados, pois compactuo com Freire (1999, p. 32), quando este diz que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Além desse movimento de professores efetivos e contratados temporariamente, também existe a possibilidade de retirar o professor da sala de aula e realocá-lo provisoriamente em outros setores das Secretarias de Educação, conforme o discurso do(a) professor(a) P.5.05.AR: “*Fui gerente de educação durante o período de elaboração*”. Relevante essa resposta, pois posso atribuir alguns entendimentos a ela.

As Secretarias de Educação não costumam realizar concursos públicos para a efetividade de cargos em nível de gestão de escolar ou em nível de cargos no âmbito do executivo, os quais seriam para compor as vagas de profissionais nas Secretarias de Educação. Assim, retiram os professores de sala de aula para suprir as necessidades. Não que o professor não dará conta das suas novas atribuições,

não é isso. Às vezes se sai melhor do que se estive em sala de aula, são realidades que acompanho por viver esses momentos. Posso ir além nesse diálogo: cargos em comissão, cargos políticos partidários, enfim, existe uma gama de movimentos que me parecem não compor o escopo do processo educacional. Na resposta do professor, entendo também que, mesmo estando na gestão da escola, ele participou de todos os momentos do CR da AMOSC, e que dará suporte ao grupo de professores com seriedade e pertencimento aos movimentos de elaboração e materialização do currículo.

#### **4.2.2 Paisagem e lugar em relações com a realidade do aluno**

Esse movimento da ATD de olhar e mergulhar nos diálogos nos trouxe esta categoria – *Paisagem e lugar em relações com a realidade do aluno*, a qual aqui irei abordar de maneira conceitual e específica *paisagem* e *lugar*, pois a noção de realidade já abordei anteriormente. Logo farei um ensaio para relacionar com a vida do aluno.

A ciência geográfica traz esses dois conceitos como sendo “caros”, árdios, aos pesquisadores e estudiosos da geografia. Para aprofundar essa questão, trouxe quatro pesquisadores para sustentar a conceituação de *paisagem* e *lugar*: Milton Santos, Doreen Massey, Lana Cavalcanti e Helena Callai.

Primeiro, colocamos na baila o conceito de paisagem, que para Milton Santos (2006) é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão. Na mesma esteira, a professora Lana Cavalcanti (2008) entende que a paisagem é o primeiro nível de identificação com o lugar. Já para Helena Callai (2010), as paisagens são a expressão da materialização das relações entre os homens e os grupos que ali vivem. Relaciono, então, que paisagem é tudo aquilo que identificamos por meio do tato, do olfato, da visão, para compreendermos os elementos do lugar produzido.

Já relacionando com o conceito de lugar, a professora Helena Callai (2010) aponta que o lugar é onde cada pessoa pode compreender as reais dimensões do espaço, do tempo e do grupo, ou seja, o sentimento de pertencimento a sua realidade. A geógrafa Doreen Massey (2008) afirma que o lugar é dinâmico e em

aberto, conectado ao mundo; ele está mergulhado na densa espaço-temporalidade da própria natureza, nunca estática, que se reconstrói permanentemente em sua indissociável vinculação ao igualmente complexo mundo dos homens. Ainda, Doreen Massey (2000), diz que a especificidade de um lugar é continuamente reproduzida, mas não é uma especificidade resultante de uma história longa, internalizada. Ou seja, o lugar deriva de uma mistura de relações sociais mais amplas com as mais locais.

As dimensões sociais, as relações de sentimento e pertencimento construídas e reconstruídas ou recontextualizadas extravasam as percepções de singularidade, vão além. Sendo assim, o

[...]lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 2006, p. 218).

Santos (2006) reitera que lugar é uma referência de sentimentos que os seres humanos transbordam para encaminhar ações e reproduzir o espaço ao qual o seu lugar está no mundo. Ainda, Cavalcanti (2008) aponta que entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento. Ou seja, a paisagem e lugar em relações com a realidade do aluno buscam a

[...] base das relações do homem com o meio ambiente, as realidades, abrem oportunidade para as diversidades da cultura e da organização do espaço, associar as questões culturais, econômicas, sociais, representações do cotidiano porque nos construímos com bases em nossas culturas – conjunto de saberes e valores – e como realidades individual e social. (FRIGERI, 2021, p. 2).

Assim, as relações do aluno com as realidades estão articuladas dentro e fora da escola, em interfaces com as mais diversas organizações, conjunto de saberes e valores. Sendo “motivador perceber que é por meio da educação que somos despertados a conhecer os lugares em que vivemos e onde podemos realizar todos os movimentos da vida.” (FRIGERI, 2022, p. 113).

### 4.2.3 As fontes pedagógicas da realidade e o planejamento das aulas

*As fontes são os instrumentos que se utiliza para conceituar de forma mais prática possível (concreta) a teoria que se pretende ensinar. Ex. Desde objetos, lugares como museus, paisagens, filmes, músicas que vão materializando o trabalho pedagógico. (P.3.05.NE)*

As FPR são dispositivos problematizadores ao planejamento das aulas, pois apontam para as relações vividas dos sujeitos ou, ainda, que as FPR têm como objetivo “estabelecer um diálogo com os espaços e os sujeitos de sua comunidade, assim como de produção de um olhar atento sobre os conhecimentos científico-didáticos trabalhados possuem inúmeras relações com a realidade vivida” (AMOSC, 2022, p. 32). Além disso, o CR da AMOSC propõe o mapeamento das FPR, que precisam se desencadear inicialmente em três escalas: a da comunidade em que vivem os estudantes e professores; a da escola e seu entorno; a do município e sua região de abrangência. Após realizado esse mapeamento, o professor utiliza as escalas para compor a possibilidade do planejamento articulado à educação geográfica. Ainda,

A fonte pedagógica a ser explorada em cada planejamento de aula depende da faixa etária dos alunos, dos conhecimentos envolvidos e dos interesses da turma, prospectados em diálogos de sondagem. Como exemplos de movimentos pedagógicos, podem ser organizados trabalhos de campo, entrevistas, produções de imagens, mapas, gráficos e tabelas, envolvendo as fontes pedagógicas do lugar/região, que podem servir para o estudo dos conteúdos/conhecimentos das aulas. (AMOSC, 2022, p. 429).

Depois de escolher as FPR, o planejamento aberto, o professor precisa se questionar em relação ao *o quê?* e *para quê?* dessa fonte. Abordo, na Figura 6, abaixo, as possíveis articulações desses questionamentos.

**Figura 7 – Abordagens das fontes pedagógicas da realidade**

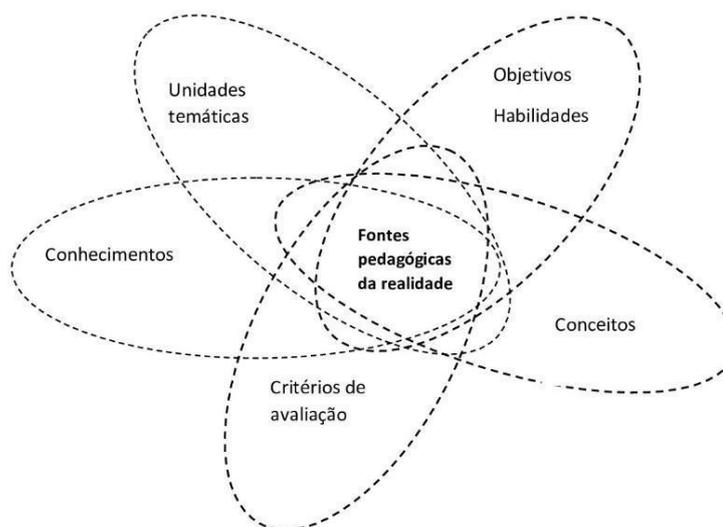
| O quê?   | Para quê?   |
|--|---|
| Estabelecer conexões com as fontes pedagógicas da realidade; | Interagir com as vivências dos alunos.                            |
| Ao conhecer as FPR, utilizá-las como ponto de partida;       | Organização do planejamento escolar, vinculada a educação cidadã. |
| Utilizar as FPR também para visitas de estudo, laboratório;  | Institucionalizar o conhecimento com os alunos.                   |
| Efetivas ações coletivas.                                    | Perspectiva escolar cidadã.                                       |

Fonte: Frigeri (2022, p. 113).

É preciso compreender que a escolha das FPR vai além de uma simples visita ao local, mas que ela interroga, estimula o conhecimento científico, possibilitando o aprendizado da educação geográfica e um olhar cidadão.

Para compor esse processo de ensino e aprendizagem entre as FPR e a educação geográfica, é necessário observar e “estabelecer relações entre categoria, princípios, conceitos e conteúdo que contribuem para conhecer e pensar o espaço geográfico a partir do entendimento” (FRIGERI, 2022, p. 79) “de que é uno, múltiplo e relacional” (MASSEY, 2008). Nesse sentido, a Figura 7, na sequência, exemplifica a relação do CR da AMOSC com as FPR e o componente curricular de geografia, apresentando as articulações dialético-dialógicas ao planejamento das aulas.

**Figura 8** – Articulações dialético-dialógicas ao planejamento das aulas



Fonte: AMOSC (2022, p. 429).

O CR da AMOSC (2022, p. 429) explica, no texto introdutório do componente de geografia, que existe uma

[...] interlocução inseparável entre as habilidades/objetivos, conceitos, unidades temáticas, conhecimentos/conteúdos e critérios de avaliação. Notemos que as elipses têm linhas vazadas denotando abertura, e que todas as partes se conectam entre si, criando um complexo indissociável, fortemente articulado. No conjunto dessas partes, as fontes pedagógicas da

realidade estão destacadas, pois são o vínculo que infere relações entre os sentidos dos alunos com os conhecimentos escolares.

A partir do momento em que o professor estabeleceu critérios e organizou o planejamento da aula no componente curricular de geografia, diante da estrutura entre objetivos, conceitos, unidades temáticas, conhecimentos e critérios de avaliação, logo inicia-se o processo de pensar a educação geográfica.

E para pensar, a Figura 8, abaixo, apresenta uma possibilidade de interlocução entre o planejamento, o ensino de geografia e a educação geográfica, por meio de um percurso que representa a geografia como sendo “uma ciência que estuda o espaço, na sua manifestação global e nas singulares. Sendo assim, os conteúdos geográficos precisam ser ‘apresentados’ para serem trabalhados pelos alunos nessa dupla inserção: a global e a local” (CAVALCANTI, 2005, p. 203).

A figura abaixo, foi adaptada do capítulo de livro<sup>12</sup>, o qual escrevi sobre a educação geográfica e a interlocução entre documentos orientadores de currículo. Aqui, adaptando a esta escrita e pelos motivos de ter novas leituras e encaminhamentos, reorganizei a estrutura das setas que se convergem aos conceitos, contextos e aos percursos. As cores dos quadros não possuem um significado, apenas por estética da figura.

O percurso inicia no item “espaço geográfico”, porque é do e no espaço que vivemos e contribuímos para sua formação e transformação, é onde nos identificamos e articulamos com as possibilidades da inclusão na diversidade e participação deste espaço. Ao seguinte percurso sugiro que venha da organização do cotidiano, apresentando as fontes pedagógicas da realidade, como um caminho para a educação geográfica. Ao escolher a FPR, dou entrada ao currículo de geografia, escolho os objetivos a serem desenvolvidos pelos alunos, observo se existem princípios, conceitos e categorias que os alunos precisam ter o entendimento e alinho aos conteúdos e as metodologias.

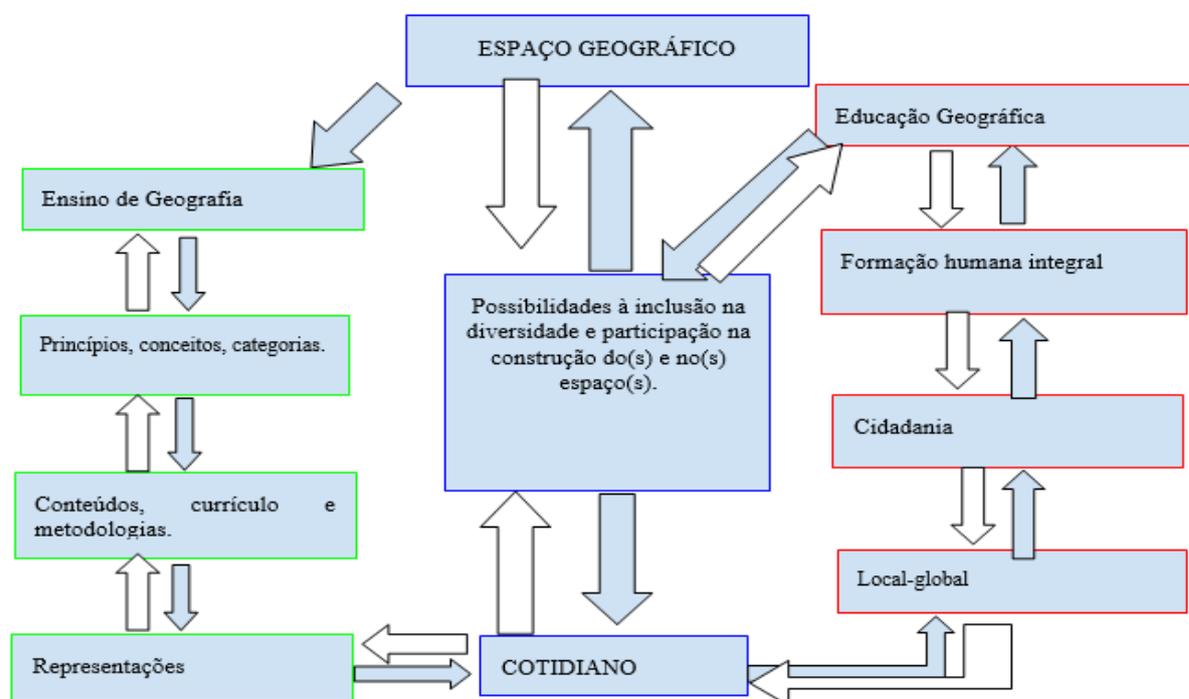
Esse processo inicial irá encaminhar para algumas representações, cartográficas, imagéticas ou qualquer uma que represente o desenvolvimento do

---

<sup>12</sup> Livro - Trajetórias geográficas coetâneas das políticas educacionais (2022), organizado pelas doutoras Adriana Maria Andreis e Carina Copatti. Neste livro escrevi o capítulo 3, ao qual trago um processo de articulação entre BNCC, CBTC, educação geográfica em momento pandêmico e aulas on-line. (ANDREIS, A; COPATTI, C. 2022).

aluno. Contudo, é importante evidenciar que este caminho passará pela “compreensão do local em sua relação com o regional e o global e, também, a interconexão de fenômenos e de processos, de forma a admitir a complexidade e a multiculturalidade” (SANTA CATARINA, 2019, p.401), dos alunos, que trazem seus sentimentos e pertencimentos. Este caminho apresenta a comunicação entre cidadania, formação humana integral e a educação geográfica.

**Figura 9** – Percursos realizados no processo da educação geográfica



Fonte: adaptado de FRIGERI (2022, p. 79).

Esse processo de pensar é importante que seja original, ou seja, “autônomo, sem estar atrelado a interesses que sejam externos e monoculturais e que possam alienar os sujeitos” (CALLAI; ANDREIS, 2013, p. 9); ele tem início no espaço geográfico, aquele de que somos produtos e produtores em constante movimento, sendo múltiplos em ações e escalas. Mas, ao ensino de geografia, exige-se a articulação de princípios, conceitos e categorias que são de extrema relevância.

Para Callai e Andreis (2013), o estudo da geografia pode levar os estudantes a aprender a fazer a observação, a descrição e a significação, oportunizando construir processos de pensamento que permitam interpretações e análises no

mundo teórico, que são fundamentais para viver a vida. Ao efetivar essas interpretações e análises por meio dos conteúdos, metodologias e representações através de mapas, apresentado as possíveis realidades do cotidiano no local-global, o sujeito irá encontrar as possibilidades para a cidadania em formação humana integral, que de acordo com a BNCC (2017) reconhece a formação e o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento. Ainda, Cavalcanti (2008) argumenta que o ensino de geografia deve visar ao desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade. Isso porque, se tem a convicção de que a prática da cidadania requer uma consciência espacial. E completo, que para essa possível cidadania, o sujeito precisa perceber a educação geográfica nas diversidades, na inclusão e na produção do espaço.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve a pretensão de elucidar inquietações que foram despertadas nos movimentos de formações continuadas, nos processos de elaborações de documentos orientadores aos currículos escolares, em especial ao CR da AMOSC. O caminho desta pesquisa está assentado no ensino da geografia e nas perspectivas da educação geográfica e da educação. No meio desses caminhos movimentados, e em alguns momentos defeituosos, fui instigada a pesquisar qual seria a compreensão dos colegas de profissão ao receber um currículo que deve ser colocado em ação e efetivado pelos alunos na escola. Esse currículo, assegurado e pautado em concepções educacionais que abarcam a educação como direito público subjetivo, organiza um percurso formativo em um currículo com proposições perante a educação integral do desenvolvimento humano, diante das infâncias e das diversidades local-global.

Entre as concepções educacionais escolhidas na perspectiva de uma educação emancipatória, como função social da escola, não se pode deixar de lado as interfaces do movimento da vida e suas complexidades. Assim, o documento de política educacional – CR da AMOSC, incorpora ao seu escopo as interfaces por meio das FPR, que são dispositivos que abrem o diálogo entre o sujeito e a escola, em múltiplas dimensões e escalas. As FPR foram relacionadas em um inventário, partindo de um mapeamento realizado ainda ao início das formações pedagógicas nas escolas, com a colaboração dos professores, e esse foi um dos primeiros movimentos da elaboração do CR da AMOSC. Nesse sentido, as FPR atendem a todos os componentes curriculares de maneira geográfica, na elaboração do planejamento do professor. No entanto, aqui nesta pesquisa, me detive ao ensino de geografia na perspectiva da educação geográfica.

Por isso, o objetivo geral da pesquisa foi o de compreender a importância do CR da AMOSC e das FPR como caminhos para potencializar a educação geográfica escolar, servindo como base para responder à pergunta: como as fontes pedagógicas da realidade e o cotidiano estão articulados no CR da AMOSC, enquanto caminhos à educação geográfica?

Para responder à pergunta, utilizei a metodologia qualitativa, englobando a pesquisa documental, a empírica e a bibliográfica, estruturando-as aos capítulos e para compor as análises, que realizo para abraçar as categorias encontradas por meio da ATD, interpretando o discurso dos professores que são membros constitutivos do CR da AMOSC.

Esta dissertação está organizada em introdução, três capítulos, considerações finais, referências e apêndices. Na introdução, apresentei os primeiros movimentos que me instigaram a estar pesquisando sobre a educação geográfica e a educação, e a escolher a linha de pesquisa 2: produção do espaço urbano-regional, além do tema da dissertação, dos objetivos geral e específico, do problema, da pergunta de pesquisa, da estrutura da dissertação, da metodologia abordada e o porquê da escolha desta. No primeiro capítulo, trago a contextualização e a elaboração do CR da AMOSC, que serve ao planejamento escolar. Em quatro itens, explanei: a realidade dos municípios da AMOSC e a configuração geográfica desses municípios que compreendem a região; apresentei a configuração do currículo escolar no Brasil a partir da Constituição de 1988, relatando os processos de políticas públicas educacionais que levaram à elaboração do CR da AMOSC; destaquei o CR da AMOSC, assim como, o histórico da elaboração do currículo regional, sendo que essa elaboração foi em perspectiva participativa, abordada posteriormente aos outros itens, ao final do capítulo, onde tratei dos professores e o seu lugar, escrevendo sobre a vida dos principais articuladores entre o CR da AMOSC e a vida dos alunos.

Incorporei ao movimento da pesquisa as conceituações-chave, para responder à pergunta da pesquisa. Conceituando cotidiano e FPR no CR da AMOSC: forças centrífugas e centrípetas, primeiro me propus a entender o que são as forças centrífugas e centrípetas, as quais acento aos estudos do professor pesquisador Milton Santos; em seguida, exponho o cotidiano e as FPR, apontando as conceituações de realidade e cotidiano, respectivamente. Ainda, apresento as FPR no Oeste de Santa Catarina.

Ao capítulo intitulado: *As fontes pedagógicas da realidade: potencialidades à educação geográfica*, aborda o discurso dos professores, por meio da ATD. Ao final da análise, encontro três categorias que serviram para responder à pergunta: como

e em que o cotidiano de suas aulas foi transformado com o uso do documento de currículo regional? Divido este capítulo no item 4.1, onde tratei dos marcadores de cotidiano e de realidade no CR da AMOSC, apresentando, nos Apêndices 1 e 2, todos os momentos em que aparecem os termos *cotidiano* e *realidade* no documento do CR, enfatizando a sua importância ao compor em conjunto o item 4.2, onde discuto o que são as forças centrífugas e centrípetas. No item 4.3, exponho o estudo dos discursos dos professores da AMOSC, abordando, em seus subitens, as categorias encontradas: no subitem 4.3.1, a primeira categoria encontrada foi a participação do professor na elaboração do documento de política pública educacional; no subitem 4.3.2, a paisagem e lugar em relações com a realidade do aluno; e no último subitem, 4.3.3, as FPR e o planejamento das aulas. Finalizei com as considerações finais, as referências e os apêndices (marcadores de realidade e cotidiano, respostas da pergunta 8 e a ATD).

Para elaborar os capítulos, no primeiro, considerei os documentos de políticas públicas educacionais que constituem o escopo da educação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988, que institui as bases para uma educação cidadã, incluindo em seus escritos a educação sendo um direito constitucional. Ainda, a constituição prevê a elaboração de documentos orientadores ao processo educacional, como uma base curricular que serve a todo o território brasileiro. No contínuo, abordei a importância dos PCN, das DCN e do PNE, que apresentam as demandas e as prioridades que as Secretarias de Educação precisam incorporar aos seus estados e municípios.

Em seguida, apresentei elementos da LDB nº 9.394/1996, e que, diante da determinação dessa lei, havia a obrigatoriedade da elaboração de documento normativo e orientador aos currículos dos entes federados, a BNCC, que sustenta os estados e municípios para a construção de seus currículos. Encaminhei a escrita para o CBTC e, em seguida, avancei para o CR da AMOSC, produzindo na escrita elementos que incorporam a sua elaboração, dando importância às realidades da região, bem como, apresentando os municípios e suas geografias; a importância dos professores, sendo um processo participativo, e dando fala aos lugares desses professores.

Nesse capítulo a metodologia utilizada foi a documental e a empírica, por meio do questionário enviado aos professores. Dizer da relevância da participação dos professores na elaboração do CR da AMOSC é, sem dúvidas, um momento ímpar para a educação da região; o professor se sentiu parte de um processo constitutivo, apresentando as demandas da escola em que leciona, no local-global, com as suas realidades no seu cotidiano, despertando saberes para além de um documento orientador e organizador das aulas.

O segundo capítulo foi estruturado de maneira que o leitor pudesse compreender como o cotidiano é apresentado no documento de currículo por meio das FPR. Considerei nesse capítulo a conceituação de realidade e de cotidiano das FPR e do movimento das forças centrípetas e centrífugas ao currículo. A todos os momentos em que aparecem as nomenclaturas de *cotidiano* e *realidade* no documento da AMOSC, aparece a educação geográfica como prática pedagógica das ciências. Esses são conceitos da ciência geográfica que abraçam as outras ciências, sendo utilizados para incorporar as realidades cotidianas aos conteúdos previstos.

Diante disso, podemos propor que as FPR são dispositivos para apresentar aos planejamentos, enlaçando os conhecimentos essenciais elencados no CR. Respondendo à pergunta do capítulo, o cotidiano se apresenta por meio da vivência do sujeito e o conhecimento. O conceito de cotidiano está intimamente conectado a interfaces utilizadas pelos componentes curriculares, quando estes expõem a nomenclatura cotidiano e, em seus textos introdutórios, utilizam para dizer ao professor que o sujeito terá entendimento do conhecimento essencial se vivenciar o seu cotidiano na realidade, considerando as FPR.

O terceiro capítulo foi desafiador, no sentido de utilizar a metodologia da ATD, para escrevê-lo, estar nas entrelinhas e alcançar os objetivos propostos da pesquisa. O objetivo específico desse capítulo foi o de analisar potencialidades e desafios na consideração do cotidiano no currículo regional da AMOSC, para o planejamento com ênfase à/na educação geográfica, e a pergunta no capítulo foi em relação a quais aspectos fortalecem e quais fragilizam a consideração do cotidiano e a perspectiva da educação geográfica. Diante das categorias encontradas, a primeira foi a participação do professor na elaboração do documento de política

pública educacional: essa participação do professor foi de extrema relevância ao processo de elaboração do documento, o profissional se sentiu pertencente ao processo, movimentou os anseios pedagógicos, buscou quebrar paradigmas entre as diversas concepções de teóricos, aproveitando as formações e se desafiando em vários momentos; a segunda foi a paisagem e lugar em relações com a realidade do aluno: observei aqui a importância dos conceitos geográficos, não somente nas aulas de geografia, nem somente na formação do componente curricular de geografia, mas é lógico que todas as ciências possuem seus conceitos-chave, no entanto, paisagem e lugar são partes integrantes desses conceitos que integram a vida do aluno e o seu cotidiano; a terceira foram as FPR e o planejamento das aulas: desenvolvi o texto incorporando as possibilidades de relação entre as FPR e a educação geográfica.

As possibilidades são diversas dentro da educação geográfica, mas a compreensão por parte do professor será de extrema relevância, ao perceber que a educação geográfica acontece em várias paisagens e lugares, dispostos nas FPR, e que precisam relacionar aos conhecimentos essenciais para que faça sentido ao aluno, e para que este desenvolva o conhecimento poderoso e a educação geográfica.

Percebi, ainda, que a palavra *cotidiano* é utilizada em todos os componentes, mas que precisam ser mais bem compreendidas. Muitos utilizam-na como se estivesse ligada ao fazer repetitivo do dia a dia, as tarefas diárias, mas sem compreender que o aluno abarca e se projeta ao cotidiano para a compreensão de outros significados.

Encontro fragilidade na conceituação de cotidiano e de realidade, mas, em contrapartida, o fortalecimento está escancarado no documento que considera a relação da vida do sujeito com a sua realidade, por meio do cotidiano em suas perspectivas.

Concluo respondendo à pergunta da pesquisa, dizendo que as FPR e o cotidiano estão articulados no CR da AMOSC, por meio do planejamento dos professores que tiveram ação ativa na elaboração do documento, interligando-o,

relacionando-o em diversas interfaces, e apresentando-o aos alunos em metodologias efetivas, para que eles desenvolvam a educação geográfica.

Ao finalizar esta dissertação, mas não finalizando esta pesquisa, propondo novas pesquisas articuladas ao cotidiano, às FPR, aos documentos de políticas públicas educacionais e, claro, incorporando outros elementos ao meu trabalho docente e de pesquisadora. Dito isso, motivo esses novos movimentos a uma assertiva de PASSOS (2023), “Na ciência, são mais importantes o que a gente não conhece, do que aquilo que a gente conhece.”

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AMOSC. Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina. **Currículo regional do ensino fundamental dos municípios da AMOSC: BNCC e o movimento de reorganização curricular das redes municipais de educação da AMOSC**. Chapecó: AMOSC, 2022. 524 p.
- ANDREIS, A. M.; COPATTI, C. (org.). **Trajetórias geográficas coetâneas das políticas educacionais**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022. 273 p.
- ANDREIS, A. M. A geograficidade do cotidiano como categoria científico-didática para ensinar e aprender na escola. **Signos Geográficos**, Goiânia, GO, v. 1, 2019.
- ANDREIS, A. M. **Cotidiano: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola**. 2014. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências: concentração Geografia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Ijuí, RS, 2014.
- ANTUNES, C. **Antiguidades modernas: crônicas do cotidiano escolar**. Porto Alegre: Editora Penso, 2003. Disponível em: <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/204221.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BEZERRA, Ricardo José Lima. **O ensino de história em escolas públicas do interior de Pernambuco: currículo, saberes e práticas**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 3 mar. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada; Alfabetização; Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; Dicei, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República; Ministério da Educação; Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC; Sase, 2014.

CALLAI, H. C.; ANDREIS, A. M. O mundo nas mãos-as mãos no mundo: a geografia na educação básica. **Rev. geogr. Valpso**, n. 47, p. 3-12, 2013.

CALLAI, H. C. Educação geográfica: ensinar e aprender geografia. *In*: MUNHOZ, G.; CASTELLAR, S. V. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: EJR Xamã Editora, 2012.

CALLAI, H. C. Escola, cotidiano e lugar. *In*: BUITONI, M. M. S. (coord.). **Geografia: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 25-42. (Coleção Explorando o ensino geografia, vol. 22).

CALLAI, H. C. *et al.* **O estudo da cidade: das vivências à formação cidadã**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2021.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p.185-207, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CLAVAL, Paul Charles C. Geografia cultural: um balanço. **Revista Geografia**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 005-024, set./dez. 2011.

COPATTI, C.; ANDREIS, A. M.; CALLAI, H. C. (orgs.). **Políticas educacionais, cidadania e educação escolar**: múltiplos olhares. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022.

COPATTI, C. **O que sinto**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020.

FELDMAN, D. Teorias acadêmicas y conocimiento personal como instrumentos para tratar com las prácticas escolares. *In*: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGERI, S. L. P. P. Educação geográfica e as fontes pedagógicas da realidade: o cotidiano em diálogo com documento de currículo regional da AMOSC. *In*: Simpósio de Pós-Graduação do Sul do Brasil, 1., 2021. **Anais** [...]. Acesso em <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/simpos-sul/issue/view/126>.

FRIGERI, S. L. P. P. Ensino remoto e documento de currículo do território catarinense: percursos para uma educação geográfica. *In*: ANDREIS, A. M.; COPATTI, C. (org.). **Trajetórias geográficas coetâneas das políticas educacionais**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022. 273 p. Disponível em: [https://pedroejoaoeditores.com.br/site/wpcontent/uploads/2022/04/EBOOK\\_Trajetorias-geograficas-coetaneas-das-politicas-educacionais.pdf](https://pedroejoaoeditores.com.br/site/wpcontent/uploads/2022/04/EBOOK_Trajetorias-geograficas-coetaneas-das-politicas-educacionais.pdf). Acesso em: 20 ago. 2022.

GANDIN, D. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pro-Posições**, v. 5, n. 3[15], nov. 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, E. D. Ensino de geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 9, p. 71-86, jan./jun., 2015.

LEFEBVRE, Henry. **La Producción del espacio**. Madrid: Capitán Swing, 1974. (Colección Entelíneas).

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.

MARQUES, M. O. Os paradigmas da educação. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992.

MARTINS, L. M.; PASQUALINI, J. C. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Nuances**:

**Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 31, n. esp. 1, esp.022020, p. 23-37, dez. 2020. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8280.

MASSEY, D. A mente geográfica. **GEOgraphia**, Niterói: Universidade Federal Fluminense, v. 19, n. 40, maio/ago. 2017.

MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

PASSOS, Messias Modesto. **O meio ambiente: um sistema de complexidade – diversidades**. Aula inaugural do PPGGEO, 27 de março de 2023. On-line.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Ed. Penso, 2013.

SANTOS, M. **Encontro com Milton Santos**: ou o mundo global visto do lado de cá. Documentário de Silvio Tendler. Rio de Janeiro: Caliban Produções, 2006.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Edusp, 2008.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Educação, práxis e emancipação humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 2, n. 2, p. 1-20, jul. 2017.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SILVA, R. R. D. da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo Sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017.

SILVA, R. R. D. da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o ensino médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, v. 30, n. 1, p. 127-156, 2014.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

STRAFORINI, R. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 18, p. 95-114, jan./jun. 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VENERA, R. A. S. Sentidos da educação cidadã no Brasil. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 34, p. 231-240, 2009.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

## APÊNDICE 1 – MARCADORES REALIDADE DO CR AMOSC

| Parte do documento e página   | Trecho   | O que traz   | Centrípeta em que  | Centrífuga em que |
|-------------------------------|--|--|--|-------------------|
| Apresentação                  | Este trabalho também contou com o apoio de leitores críticos, estando o presente documento organizado com uma estrutura firmada nos marcos legais e de concepção de educação, avaliação formativa, fontes pedagógicas da <b>realidade</b> , quadros de referências por área de conhecimento, planejamento do percurso formativo, reelaboração dos projetos políticos- -pedagógicos, sinalizando os principais referenciais utilizados.           | Na apresentação do documento de currículo a AMOSC e abarca as FPR e concepção de educação na perspectiva de realidade do mundo   | Na constituição do currículo                               | -----             |
| 1.2 Percurso Formativo – p.17 | IV. a necessidade de transcender o trabalho em sala de aula com os componentes curriculares das áreas em suas especificidades, promovendo o diálogo com os diferentes aspectos da cultura e com as fontes pedagógicas da <b>realidade</b> , o diálogo de saberes entre sujeitos, seus múltiplos territórios e territorialidades, a diversidade humana em suas múltiplas dimensões (de classe, gênero, étnico-racial, territorial, entre outros); | O documento de currículo abraça a concepção de percurso formativo, utilizando as FPR como realidade do mundo para promover o diálogo entre professor e aluno em suas múltiplas diversidades. | No planejamento do professor para desenvolver os objetivos | _____             |
| 1.2 Percurso formativo – p.17 | V. a necessidade de pensar em estratégias metodológicas diferenciadas e de avaliação formativa, que contribuam para desnaturalizar processos, que ampliem as capacidades humanas de interpretação da realidade, que possibilitem a construção de novos   | Estratégias metodológicas que contribuam na ampliação das interpretações da realidade, contribuindo a emancipação e formação do sujeito.   | Elaboração das estratégias metodológicas                   | -----             |

|  |   |  |   |                   |
|--|---|--|---|-------------------|
|  | conhecimentos e a emancipação humana, ou ainda, a formação de sujeitos na contemporaneidade.  |  |   |                   |
| 1.2 Percurso formativo – p.18                        | Mas, também, a relação com as fontes pedagógicas da <b>realidade</b> , estabelecendo conexões que potencializam o processo de significação dos conhecimentos e Conceitos trabalhados com a <b>realidade</b> vivida.   | AS FPR estabelecem conexões ao processo de significação dos conhecimentos com a realidade da vida.                         | FPR ao planejamento e ao percurso formativo       | -----             |
| 1.2 Percurso formativo – p.18                        | <b>Realidade</b> que é trans escalar (local/global), multidimensional (cultura, política, economia e ambiente), material e imaterial (simbólica) ao mesmo tempo.  | Realidade como escala local e global em diversas dimensões   | Ao percurso formativo nas habilidades e objetivos | -----             |
| 1.3 Educação Escolar e Desenvolvimento Humano – p.20 | Um percurso formativo comprometido com o desenvolvimento humano integral dos sujeitos escolares exige compreendê-los em sua multidimensionalidade (psicomotora, intelectual, social, ética, moral, afetiva e simbólica), o que também implica superar uma educação fragmentada entre formação intelectual e formação para a prática – e descolada da <b>realidade</b> . | Percurso formativo comprometido com o desenvolvimento integral, superando um educação fragmentada e descolada da realidade | No desenvolvimento humano integral                | -----             |
| 1.3 Educação Escolar e Desenvolvimento Humano – p.23 | Ao nomear objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da <b>realidade</b> na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que ela poderia formar através da experiência individual.  | Reflexão da realidade da criança ao invés da experiência individual  | -----   | Ao individualismo |
| 1.3 Educação Escolar e Desenvolvimento Humano – p.23 | A palavra (unidade mínima da linguagem) passa a ser um fato excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da <b>realidade</b> e criando formas de sensação,  | Reflexo da realidade para aperfeiçoar a atividade mental   | Ao desenvolvimento humano intergral               | -----             |

|  |   |   |  |       |
|--|---|---|--|-------|
|  | percepção, atenção, memória, imaginação, emoção, pensamento e ação.   |   |  |       |
| 1.3 Educação Escolar e Desenvolvimento Humano – p.26 | E, por isso, não se pode reduzir o currículo em ação apenas em uma lista de conteúdos abstratos a serem trabalhados nas aulas ao longo de um percurso formativo, mas também contemplar o trabalho com as fontes pedagógicas da <b>realidade</b> e traduzir-se em diferentes ações educativas, como trabalhos de campo, feiras culturais e científicas, rodas de diálogo, laboratórios práticos, oficinas e projetos, entre outros | Complementação dos conteúdos por meio das FPR.                            | Na elaboração do planejamento do professor | ----- |
| 3. As fontes pedagógicas da realidade – p.32         | Isso não significa, em hipótese alguma, reduzir a conexão a conversas sobre aspectos ou problemas da <b>realidade</b> , mas garantir efetiva apropriação de conhecimentos significativos à construção de novas relações sociais, assim como de relações mais equilibradas entre o ser humano e a natureza.  | Realidade como conexão aos conhecimentos significativos                   | Apropriação dos conhecimentos              | ----- |
| 3. As fontes pedagógicas da realidade – p.32         | Cabe destacar que a BNCC (2017, p. 16) sugere aos professores e professoras “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na <b>realidade</b> do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas”.  | Sugerir a realidade como contexto ao conteúdo para torna-lo significativo | No contexto do conteúdo                    | ----- |
| 3. As fontes pedagógicas da realidade – p.32         | Assim, também, a PCSC (2014, p. 26) reitera que “a formação integral demanda um currículo que se conecte com a  | Currículo conectado com a realidade do sujeito                            | Na formação integral humana                | ----- |

|   |  |  |   |       |
|---|--|--|---|-------|
|   | <b>realidade</b> do sujeito, uma vez que as experiências com as quais estes sujeitos se envolvem diuturnamente são experiências nas quais os conhecimentos estão integrados”.  |  |   |       |
| 3. As fontes pedagógicas da realidade – p.32  | A partir desta compreensão, no âmbito deste movimento regional de (re)organização das matrizes curriculares dos municípios da AMOSC, optou-se pela realização de um mapeamento coletivo de fontes pedagógicas da <b>realidade</b> todo e qualquer componente e/ou fenômeno da vida que se manifesta nas relações que os seres humanos estabelecem uns com os outros e para com a natureza, marcada por múltiplas dimensões (estética, ética, cultural-simbólica, política, econômica, social, ambiental, entre outras), múltiplas escalas (local-global, espaço-temporal), de caráter material e imaterial ao mesmo tempo. | O mapeamento nos municípios sobre as fontes pedagógicas da realidade.                                    | Na elaboração do currículo              | ----- |
| 3. As fontes pedagógicas da realidadeE – p.32 | Este movimento objetiva estabelecer um diálogo com os espaços e os sujeitos de sua comunidade, assim como de produção de um olhar atento sobre como os conhecimentos científico-didáticos trabalhados possuem inúmeras relações com a <b>realidade</b> vivida.   | Diálogo com os espaços e os conhecimentos-científicos didáticos possuem relações com a realidade vivida. | As FPR como diálogo aos conhecimentos.  | ----- |
| 3. As fontes pedagógicas da realidadeE – p.33 | Com base no esquema anterior, cabe salientar que o mapeamento das fontes pedagógicas da <b>realidade</b> é um exercício de investigação coletiva, compreende a participação dos/as gestores/as, dos/as   | Mapeamento coletivo das FPR.   | Apresentação das FPR da região da AMOSC | ----- |

|  |  |  |                              |  |
|--|--|--|------------------------------|--|
|  | professores/as, das/os estudantes e seus familiares, de diferentes membros/representações da comunidade.   |  |                              |  |
| 3. As fontes pedagógicas da realidade – p.33       | O mergulho nas fontes pedagógicas da <b>realidade</b> é estratégico, desta forma, na articulação e contextualização de conhecimentos.  | As FPR como articulação e contextualização de conhecimentos  | Ao Planejamento do professor | -----  |
| 3. As fontes pedagógicas da realidade – p. 34      | Na região da AMOSC, por exemplo, pode-se afirmar que a Bacia do Rio Uruguai se constitui em uma importante fonte pedagógica da <b>realidade</b> , tanto pelo seu poder de transformação das paisagens naturais quanto de influenciar nas formas de ocupação e uso do solo pelos seres humanos, a exemplo do ordenamento espacial das cidades | Exemplo de FPR na explicação de um conhecimento  | Ao planejamento do professor | -----  |
| 3. As fontes pedagógicas da realidade – p. 34      | O movimento de ensinar e aprender na escola não está (e não deve estar nunca) restrito às fontes pedagógicas da <b>realidade</b> , mas não há dúvidas de sua importância no processo de significação dos conhecimentos escolares.  | O movimento de planejamento não é restrito as FPR.   | -----                        | Se utilizar somente das FPR para compor o planejamento |
| 3. As fontes pedagógicas da realidade – p. 34 e 35 | I. Estabelecer conexões com as fontes pedagógicas da <b>realidade</b> , procurando articular, socializar e confrontar, no movimento de ensinar e aprender na escola;   | As conexões das FPR, na articulação, socialização, confrontar os movimentos do ensinar e aprender na escola. | Planejamento do professor    | -----  |
| 3. As fontes pedagógicas da realidade – p. 35      | II. Conhecendo as fontes pedagógicas da <b>realidade</b> , utilizá-las como ponto de partida para o trabalho com os conhecimentos científico-didáticos, procurando contextualizar, sobretudo, para comparar lugares, paisagens, territórios, fenômenos em diferentes escalas em que  | Conhecer as FPR e utilizar como ponto de partida para os conhecimentos científicos                           | Ao planejamento do professor | -----  |

|  |   |  |   |   |
|--|---|--|---|---|
|  | a vida acontece;  |  |   |   |
| 4. Quadros de referência das áreas do conhecimento – p. 36 | 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a <b>realidade</b> , continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.  | Utilizar os conhecimentos historicamente construídos para explicar a realidade.          | Na construção de uma sociedade justa e democrática                    | -----   |
| 4.1 área de linguagens<br>4.1.1 língua portuguesa – p. 42  | Além disso, destacamos a importância de se defender e de garantir a autonomia do docente no processo de implantação da BNCC, no sentido de que cabe a ele fazer as escolhas que melhor se adéquem a sua <b>realidade</b> escolar e aos contextos de aprendizagem que precisam ser assegurados nessa <b>realidade</b> , desde que em consonância com os pressupostos expostos na Base e neste documento de referência. | Autonomia do docente na adequação da realidade escolar                                   | A autonomia do professor ao contexto escolar                          | Deve estar em consonância com o documento base                  |
| 4.1.2 Língua Inglesa – p.200                               | Procura-se então mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que gerem Transformações significativas no aluno, para que promovam o engajamento deste em outras culturas e mídias possibilitando, a partir do uso da língua, refletir sobre a sua própria <b>realidade</b> e cultura.   | Mobilização do conhecimento a partir do uso da língua inglesa para refletir a realidade  | No conhecimento   | -----   |
| 4.1.2 Língua Inglesa – p.200                               | Cabe salientar que o documento apresenta um rol de conhecimentos essenciais que podem ser ordenados conforme a <b>realidade</b> da sala de aula e de acordo com o nível cognitivo dos alunos.   | A realidade da turma como inicial para elencar os conhecimentos essenciais               | Na elaboração do planejamento para compor os conhecimentos essenciais | -----   |
| 4.1.3 Arte – p. 235  | A Arte é humana, pois expressa a subjetividade do passado, presente e futuro, no sentido de (re)significar a <b>realidade</b> social e cultural dos   | A arte expressa a subjetividade humana para (re)significar a realidade social e cultural | -----   | Utiliza o componente curricular para (re)significar a realidade |

|                                |  |  |   |  |
|--------------------------------|--|--|---|--|
|                                | sujeitos na relação destes com seus pares e com a natureza que os cercam   |  |   | social e cultural  |
| 4.1.3 Arte – p. 237            | Nessa perspectiva, o professor deverá conhecer o currículo proposto pela unidade de ensino e a partir disso, seu planejamento, articulando o que está disposto nos documentos oficiais e a <b>realidade</b> dos sujeitos inseridos na escola.              | Articulação entre o documento e a realidade do sujeito                         | Ao planejamento do professor                    | -----  |
| 4.1.3 Arte – p. 237            | Observa-se a relevância deste campo do conhecimento para a formação do ser humano, já que “[...] a arte não irá compreender somente utilidades técnicas, mas sim de humanização, de transformação, de reflexão da <b>realidade</b> ” (CARAM, 2015, p. 57). | A observação ao campo do conhecimento para que se faça a reflexão da realidade | -----   | Se utiliza o campo do conhecimento para entender a realidade |
| 4.1.3 Arte – p. 238            | Segundo Valle e Vianna (2004, p. 95): O educador, em Arte, precisa compreender que ele é o mediador das experiências existentes entre o educando e sua <b>realidade</b> .  | Professor mediador, experiências do educando e sua realidade                   | -----   | Mediação para compreender a realidade do aluno               |
| 4.1.3 Arte – p. 245            | Diversidade cultural Incluindo a indígena, Africana e europeias, aproximando com a <b>realidade</b> local;   | Aproximação de outras culturas com a local                                     | -----   | Aproxima as culturas da realidade local do aluno             |
| 4.1.3 Arte – p. 255            | Diversidade cultural incluindo a indígena, africana e europeias, aproximando com a <b>realidade</b> local;   | Aproximação de outras culturas com a local                                     | -----   | Aproxima as culturas da realidade local do aluno             |
| 4.1.4 Educação Física – p. 258 | Dessa <b>realidade</b> , a Educação Física não pode fugir, pois é impossível negar a força que a indústria da cultura e do lazer exerce na geração de comportamentos e atitudes  | A realidade da indústria da cultura frente ao comportamento e atitudes         | A realidade de fora trazida para a sala de aula | -----  |
| 4.1.4 Educação Física – p. 259 | As questões de gênero e padrão do corpo emergem na <b>realidade</b> escolar, diante das quais se projeta o compromisso de problematizar e ressignificar tais   | Emergências da realidade escolar   | A problematização das realidades escolares      | -----  |

|                                 |   |  |  |                               |
|---------------------------------|---|--|--|-------------------------------|
|                                 | temáticas.  |  |  |                               |
| 4.1.4 Educação Física – p. 259  | 1) Brincadeiras e Jogos: o brincar e o jogar interliga-se à sociedade, representando, muitas vezes, os reflexos da imagem da <b>realidade</b> social em que os atores estão inseridos.  | As brincadeiras e jogos refletem a realidade social dos sujeitos | Problematiza os reflexos da sociedade                        |                               |
| 4.1.4 Educação Física – p. 260  | É uma clara expressão das diversas <b>realidades</b> culturais, que evoluíram por meio dos tempos, sendo considerada produto de múltiplos fatores socioculturais.   | Expressão das diversas realidades culturais, sendo produto.      | Na produção dos fatores socioculturais                       | -----                         |
| 4.2 Área da matemática – p. 288 | Assim sendo, o grupo teve Como documentos norteadores: a BNCC e o Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019); considerando, sobretudo, os marcos legais, a concepção educacional e as fontes pedagógicas da <b>realidade</b> que embasam o referido Documento Curricular da AMOSC.   | FPR como embasamento ao documento curricular da AMOSC            | Na elaboração do documento curricular                        | -----                         |
| 4.2 Área da matemática – p. 288 | Partindo dessa concepção de que a matemática é uma prática social e se dá por meio de interações sociais, promovendo a produção de sentidos dos saberes e conhecimentos matemáticos, ela auxilia no estabelecimento e nas relações entre objetos, conceitos e fatos, favorecendo as habilidades de previsão, explicação, antecipação e interpretação de situações reais para interferir na <b>realidade</b> . | Matemática como prática social para interferir na realidade      | -----  | Interfere nas situações reais |
| 4.2 Área da matemática – p. 298 | Coletar, representar e Comparar informações de Pesquisas apresentadas por meio de gráficos pictóricos, tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da <b>realidade</b>  | Representações e informações de aspectos da realidade            | Auxilia na compreensão da matemática nas realidades próximas | -----                         |

|   |  |  |  |       |
|---|--|--|--|-------|
|   | próxima;   |  |  |       |
| 4.2 Área da matemática – p. 324   | Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da <b>realidade</b> social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas.                       | Tema da realidade para interpretar amostras  | Auxilia na elaboração do planejamento        | ----- |
| 4.2 Área da matemática – p.335  | Planejar e executar Pesquisa amostral Envolvendo tema da <b>realidade</b> social e comunicar os resultados por meio de relatório contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas.                | Planeja e executa por meio de tema da realidade, tabelas e gráficos                      | Auxilia na elaboração do planejamento        | ----- |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 342   | Contudo, o(a) professor(a) pode e deve considerar a <b>realidade</b> dos seus alunos, sem jamais perder de vista a vivência, o estar no mundo.   | Realidade dos alunos   | Auxilia no planejamento                      | ----- |
| 4.4.1.2 A Configuração do Ensino de História no Ensino Fundamental - Anos Iniciais – p. 384 | Assim, os quadros dos componentes curriculares do 1º ao 5º ano, foram organizados de forma que o(a) professor(a) compreenda as habilidades e conhecimentos essenciais para o desenvolvimento integral do aluno, buscando relacionar os conhecimentos com as fontes pedagógicas da <b>realidade</b> | Relacionar os conhecimentos a realidade dos alunos                                       | Auxilia no planejamento dos professores      | ----- |
| 4.4.2 Geografia – p. 427  | A articulação com as fontes pedagógicas da <b>realidade</b> : Desde o primeiro até o último ano do ensino fundamental as fontes pedagógicas são aspectos da <b>realidade</b> do lugar e da região que servem para provocar relações entre o mundo da vida e os                                     | Articulação das FPR que servem para provar a relação do mundo da vida e os conhecimentos | Na escolha dos conhecimentos e ou conteúdos. | ----- |

|                               |  |  |   |       |
|-------------------------------|--|--|---|-------|
|                               | conhecimentos/conteúdos.   |  |   |       |
| 4.4.2 Geografia – p. 428      | Interrogar (o conteúdo e o aluno) e interrogar-se (eu professor: o que ensino e como ensino) sobre o conteúdo e a <b>realidade</b> (sua e do aluno).   | Interrogar sobre as realidades do aluno e a do professor                           |   |       |
| 4.4.2 Geografia – p. 429      | No conjunto dessas partes, as fontes pedagógicas da <b>realidade</b> estão destacadas, pois são o vínculo que infere relações entre os sentidos dos alunos com os conhecimentos escolares.   | FPR inferem na relação do sentido do aluno com o conhecimento                      | Relação do aluno com o conhecimento                       | ----- |
| 4.4.2 Geografia – p. 429      | Considerando a Geografia enquanto <b>realidade</b> do espaço geográfico, as fontes pedagógicas da <b>realidade</b> podem ser naturais e ambientais, históricas e culturais, políticas, econômicas/ sociais para construir relações entre lugar e mundo | Geografia como realidade do espaço e as FPR constroem as relações do lugar e mundo | Relação entre o lugar e o mundo                           | ----- |
| 4.4.2 Geografia – p. 429      | Por exemplo, no primeiro ano a fonte pedagógica da <b>realidade</b> pode ser uma ou mais árvores no pátio da escola ou na rua; no 6º ano, pode ser um parque ou reserva florestal na cidade ou região;   | FPR pode ser uma árvore ou um parque, uma florestas                                | A relação das fontes com os conceitos                     | ----- |
| 4.4.2 Geografia – p. 431      | Relacionar a <b>realidade</b> dos lugares com as noções De dias e noites, e espaços e tempos de organização em casa e na comunidade  | Realidades dos lugares com tempos e espaços  | Elaboração do planejamento para a escolha do conhecimento | ----- |
| 4.4.2 Geografia – p. 449      | Compreende e avalia criticamente conflitos e tensões, com destaque Para a <b>realidade</b> Americana e africana, e Reflete sobre as desigualdades enfrentadas por estes povos;   | A realidade para refletir as desigualdades   | Na compreensão dos conhecimentos essenciais               | ----- |
| 4.5 Ensino religioso – p. 456 | O primeiro visa proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na   | Manifestações percebidas na realidade do aluno                                     | Na realidade do aluno                                     | ----- |

|                                |   |   |  |       |
|--------------------------------|---|---|--|-------|
|                                | <b>realidade</b> dos educandos  |   |  |       |
| 4.5 Ensino religioso – p. 457  | Na busca de respostas, o ser humano conferiu valor de sacralidade a objetos, coisas, pessoas, forças da natureza ou seres sobrenaturais, transcendendo a <b>realidade</b> concreta  | A realidade concreta  | -----  | ----- |
| 4.5 Ensino religioso – p. 457  | Sua função é fazer a mediação com outra <b>realidade</b> e, por isso, é uma das linguagens básicas da experiência religiosa (BRASIL, 2017).   | Mediação com a realidade  | Mediar                                       | ----- |
| 4.5 Ensino religioso – p. 457  | Dessa forma, se o símbolo é uma coisa que significa outra, o rito é um gesto que também aponta para outra <b>realidade</b>  | Símbolo, rito e realidade   | Conceitos do componente curricular           | ----- |
| 4.6 Informática – p. 470       | Evidencia-se, nessa <b>realidade</b> , com o advento da internet rápida, a disseminação de informações em tempo real e o uso mais abrangente de recursos tecnológicos digitais diversificados no cotidiano escolar.   | A realidade do advento da internet  | Na disseminação de informações               | ----- |
| 4.6 Informática – p. 472 e 473 | Vale considerar também que, tanto o letramento digital, quanto a cultura digital e o pensamento computacional, assumem papel importante na educação, pois na <b>realidade</b> atual em que vivemos torna-se fundamental que os estudantes conheçam desde cedo dispositivos digitais e suas funcionalidades, para usá-los de modo consciente e responsável, respeitando o nível de exigência exploratória e as necessidades contemporâneas | Realidade da educação frente a cultura digital e o pensamento computacional | Dispositivo fundamental para os estudantes.  | ----- |
| 4.6 Informática – p. 480       | Investigar e experimentar novos formatos de leitura e <b>realidade</b>  | Investigar novas realidades   | Novas investigações                          | ----- |
| 4.6 Informática – p. 480       | Relacionar e refletir sobre o uso do computador e da tecnologia na sociedade ( <b>realidade</b> local e   | Reflexão e relação do uso das tecnologias no local e                        | Nas reflexões das tecnologias pela sociedade | ----- |

|                          |   |   |  |       |
|--------------------------|---|---|--|-------|
|                          | regional);  | regional  |  |       |
| 4.6 Informática – p. 480 | Diferentes formatos para leitura e <b>realidades</b> do universo digital  | Leituras de diversas realidades                                       | Nas leituras universais                      | ----- |
| 4.6 Informática – p. 480 | Computador e tecnologia na sociedade ( <b>realidade</b> local, incluindo família, escola, trabalho e sua relação com a tecnologia); | Computador e tecnologia na realidade local, família, escola, trabalho | -----  | ----- |
| 4.6 Informática – p. 483 | Investigar e experimentar novos formatos de leitura e <b>realidade</b> ;  | Investigar novos formatos   | Investigação de novos formatos               | ----- |
| 4.6 informática – p. 483 | Relacionar e refletir sobre o uso do computador e da tecnologia na sociedade ( <b>realidade</b> local e regional                    | Reflexão e relação do uso das tecnologias no local e regional         | Nas reflexões das tecnologias pela sociedade | ----- |
| 4.6 informática – p. 483 | Diferentes formatos para Leitura e <b>realidades</b> do universo digital;   | Leituras de diversas realidades                                       | Nas leituras universais                      | ----- |
| 4.6 Informática – p. 483 | Computador e tecnologia na sociedade ( <b>realidade</b> local, incluindo família, escola, trabalho e sua relação com a tecnologia); | Computador e tecnologia na realidade local, família, escola, trabalho | -----  | ----- |
| 4.6 Informática – p. 484 | Investigar a ideia de <b>realidade</b> aumentada a partir de atividades lúdicas ou concretas  | Investigar a realidade no lúdico e concreto                           | Atividades lúdicas e concretas               | ----- |
| 4.6 Informática – p. 484 | <b>Realidade</b> aumentada a partir de jogos lúdicos (Cubo merge).  | Jogos lúdicos   | Para jogos lúdicos                           | ----- |
| 4.6 Informática – p. 484 | Reconhece a ideia De <b>realidade</b> aumentada   | Reconhecer a realidade aumentada                                      | No reconhecer os conceitos                   | ----- |
| 4.6 Informática – p. 486 | Investigar e experimentar novos formatos de leitura e <b>realidade</b> ;  | Investigar formatos de leitura  | Na investigação de formatos de leitura       | ----- |
| 4.6 Informática – p. 486 | Relacionar e refletir sobre o uso do computador e da tecnologia na sociedade ( <b>realidade</b> local e regional);                  | Reflexão e relação do uso das tecnologias no local e regional         | Nas reflexões das tecnologias pela sociedade | ----- |
| 4.6 Informática – p. 486 | Diferentes formatos para leitura e <b>realidades</b> do universo digital  | Leituras de diversas realidades                                       | Nas leituras universais                      | ----- |
| 4.6 Informática – p. 486 | Computador e tecnologia Na sociedade ( <b>realidade</b> local, incluindo família, escola, trabalho e sua relação com a tecnologia); | Computador e tecnologia na realidade local, família, escola, trabalho | -----  | ----- |
| 4.6 Informática – p. 488 | Investigar a ideia de <b>realidade</b> aumentada a partir de atividades lúdicas e concretas   | Investigar a realidade no lúdico e concreto                           | Atividades lúdicas e concretas               | ----- |

|   |  |   |  |       |
|---|--|---|--|-------|
| 4.6 Informática – p. 488  | <b>Realidade</b> aumentada a partir de jogos lúdicos (Cubo merge).   | Jogos lúdicos   | Para jogos lúdicos                         | ----- |
| 4.6 Informática – p. 488  | Reconhece a ideia de <b>realidade</b> aumentada a partir de atividades lúdicas ou concretas  | Reconhecer a realidade aumentada  | No reconhecer os conceitos                 | ----- |
| Elementos estruturantes do planejamento – p. 494                    | Que conexões são possíveis com as fontes pedagógicas da <b>realidade</b> ?   | Conexão das FPR   | Elaboração e execução do planejamento      | ----- |
| Elementos estruturantes do planejamento – p. 494                    | c) Considerar relação da(s) questão/questões levantada(s) com a vida dos estudantes (ver fontes pedagógicas da <b>realidade</b> ).   | Considera relação das questões da vida do estudante, relacionar com FPR       | Articulação entre a vida do estudante      | ----- |
| Elementos estruturantes do planejamento – p. 510                    | No momento do planejamento, é estratégico, também, estabelecer, sempre que possível, as conexões com as fontes pedagógicas da <b>realidade</b>   | Planejamento estratégico com as FPR   | Planejamento do professor                  | ----- |
| Elementos estruturantes do planejamento – p. 510                    | Lembrar que há fontes pedagógicas da <b>realidade</b> que podem ser visitadas, observadas, estudadas com detalhes, por isso, no momento do planejamento, sugere-se considerar as possibilidades de visitas de campo, diálogos com a comunidade, uso de laboratórios, estudo de documentos, entre outros. | FPR devem ser visitadas, observadas, estudadas para o momento do planejamento | Planejamento do professor                  | ----- |
| 6. O projeto político pedagógico: avaliação e reelaboração – p. 513 | Deve ser construído pelos sujeitos que fazem parte do contexto escolar a partir da sua <b>realidade</b> e necessidades pedagógicas, administrativas e financeiras.   | O PPP deve ser construído a partir das realidades.                            | Na elaboração do PPP                       | ----- |
| 6. O projeto político pedagógico: avaliação e reelaboração – p. 513 | o diagnóstico da <b>realidade</b> concreta dos sujeitos  | Diagnóstico do PPP  | No Diagnóstico para elaboração do PPP      | ----- |
| 6. O projeto político pedagógico: avaliação e                       | Então, o processo de avaliação envolve três momentos: levantamento, descrição e  | Processo de avaliação: levantamento, descrição e                              | Na reflexão da elaboração para a avaliação | ----- |

|   |   |  |  |       |
|---|---|--|--|-------|
| reelaboração – p. 514   | problematização da <b>realidade</b> escolar; compreensão reflexiva da realidade diagnosticada, descrita e problematizada e proposição das alternativas por meio de metas e ações.   | problematização.   |  |       |
| 6. O projeto político pedagógico: avaliação e reelaboração – p. 515 | As fontes pedagógicas da <b>Realidade</b> escola (naturais/ambientais, culturais, econômicas e sociais e políticas) do entorno da escola e locais devem ser incluídas, as quais servem como referências de apoio ao planejamento das aulas e dos projetos a serem desenvolvidos no ambiente escolar, necessitando manter atualizadas. | As FPR devem ser incluídas no planejamento e nos projetos. | Na elaboração de planejamentos e projetos. | ----- |

Fonte: elaborado pela autora. Fevereiro/2023

## APÊNDICE 2 – MARCADORES COTIDIANO DO CR AMOSC

| Parte do documento e página                                   | Trecho   | O que traz  | Centrípeta em que                | Centrífuga em que                                     |
|---|--|---|----------------------------------|---|
| 1.2 Percurso Normativo, Currículo e Educação Integral – p. 17 | III. o/a professor/a assume papel de mediador/a, sujeito estratégico na promoção do encontro-confronto entre os conhecimentos <b>cotidianos</b> e os conhecimentos científicos, no processo de elaboração conceitual, objetivando, sobretudo, o aprofundamento e a ampliação da capacidade de compreensão e ação dirigida do sujeito               | Papel do professor como mediador do conhecimento cotidiano e do científico no processo de elaboração conceitual | No confronto entre conhecimentos | -----   |
| 1.2 Percurso Normativo, Currículo e Educação Integral – p. 19 | f) Estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos, utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação a serem inseridos no <b>cotidiano</b> escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez, utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram; | -----   | -----                            | -----   |
| 1.2 Percurso Normativo, Currículo e Educação Integral – p. 19 | Formar seres humanos capazes de viver em sociedade e capazes de criar seus próprios modos de conhecer e agir no mundo, de resolver problemas complexos de seu <b>cotidiano</b> , pautando-se na formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos   | Formar seres humanos capazes de resolver problemas complexos no cotidiano                                       | -----                            | Na formação de sujeitos críticos e autônomos na vida. |

|   |  |  |                                  |  |
|---|--|--|----------------------------------|--|
| 1.3 Educação Escolar e Desenvolvimento Humano – p. 20 | Se não houver a inibição de um conjunto de estímulos descontrolados e irrelevantes às atividades, o pensamento organizado, voltado à solução dos problemas <b>cotidianos</b> e intelectuais do humano, seria inacessível   | Inibição de conjunto de estímulos, que quando organizados se voltam para as soluções de problemas cotidianos                 | -----                            | Na organização dos problemas cotidiano |
| 2. Avaliação formativa – p. 29                        | Nas escolas públicas, a taxa de insucesso (evasão, repetência e migração para a EJA) no Ensino Fundamental beira a média de 19%, o que indica a reprodução de um fenômeno peculiar de exclusão, muitas vezes “normalizado” e legitimado no <b>cotidiano</b> escolar.   | Avaliação nas escolas públicas e taxa de insucesso no ensino fundamental considerado normal                                  | Na diminuição desta taxa         | -----                                  |
| 3. As fontes pedagógicas da realidade – p.34 e 35     | I. Estabelecer conexões com as fontes pedagógicas da realidade, procurando articular, socializar e confrontar, no movimento de ensinar e aprender na escola, os conhecimentos <b>cotidianos</b> e típicos do lugar e/ou da comunidade em que vive o aluno e os conhecimentos científicos historicamente produzidos, acumulados e legitimados pela humanidade | FPR estabelecem conexões aos conhecimentos cotidianos do lugar que vive o aluno e os conhecimentos historicamente produzidos | Na articulação dos conhecimentos | -----                                  |
| 3. As fontes pedagógicas da realidade – p. 35         | IV. Efetivar ações coletivas com os estudantes, que visem mobilizar conhecimentos e conceitos para debater questões e buscar possíveis resoluções para os dilemas vividos no <b>cotidiano</b>  | Mobilização de conhecimentos para resolver problemas vividos no cotidiano  | Na resolução de problemas        | -----                                  |
| 4.1 Área de   | Para isso, propomos  | Eixos da   | Na possibilidade                 | -----                                  |

|                               |  |  |                                   |       |
|-------------------------------|--|--|-----------------------------------|-------|
| linguagens – p. 40            | um trabalho com a linguagem que favoreça o USO/REFLEXÃO/USO (BRASIL, 1998), por meio das práticas de linguagem/eixos: leitura/escuta, oralidade, produção de textos e Análise linguística/ semiótica, incorporando ao <b>cotidiano</b> escolar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e todas as suas possibilidades de comunicação | linguagem incorporado ao cotidiano escolar e TDICs       | de diferentes usos de comunicação |       |
| 4.1.2 Língua Inglesa – p. 201 | Eixo Escrita: Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao <b>cotidiano</b> dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação.  | Práticas de produção de textos relacionadas ao cotidiano | Na produção de textos             | ----- |
| 4.1.2 Língua Inglesa – p. 205 | A língua inglesa no <b>cotidiano</b> da sociedade brasileira/comunidade  | -----  | -----                             | ----- |
| 4.1.2 Língua Inglesa – p. 208 | A língua inglesa no <b>cotidiano</b> da sociedade brasileira/comunidade  | -----  | -----                             | ----- |
| 4.1.2 Língua Inglesa – p. 209 | Entrevistar os colegas sobre assuntos relacionados ao <b>cotidiano</b> , à família e à escola, e a partir das informações coletadas, reportar as respostas ao grande grupo.  | Entrevista com assuntos ao cotidiano                     | Na elaboração de entrevistas      | ----- |
| 4.1.2 Língua Inglesa – p. 218 | Expressar oralmente palavras e/ou expressões de uso do inglês no <b>cotidiano</b> ;  | Expressões do cotidiano                                  | Na oralidade                      | ----- |
| 4.1.2 Língua Inglesa – p.221  | inglesa no <b>cotidiano</b> da sociedade brasileira/comunidade   | -----  | -----                             | ----- |
| 4.1.3 Arte – p. 241           | Estética do <b>cotidiano</b> E seus tempos históricos (Juízo de gosto/senso estético);   | -----  | -----                             | ----- |
| 4.1.3 Arte – p. 243           | Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio  | Exploração de diversas fontes sonoras no corpo,          | No reconhecimento de              | ----- |

|                     |   |  |  |   |
|---------------------|---|--|--|---|
|                     | corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos <b>cotidianos</b> , reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados;   | na natureza em objetos do cotidiano como características musicais                          | características e instrumentos musicais                    |   |
| 4.1.3 Arte – p. 243 | Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no Próprio corpo, na natureza e em objetos <b>cotidianos</b> ;   | Explorar fontes sonoras  | Na exploração de fontes sonoras                            | -----                                     |
| 4.1.3 Arte – p. 244 | Experimentar o trabalho colaborativo, Coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do <b>cotidiano</b> até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais; | Experimentação de trabalho coletivos ou autorais com gestos e ações do cotidiano           | Na experiência de diversos trabalhos de matrizes culturais | -----                                     |
| 4.1.3 Arte – p. 247 | Estética do <b>cotidiano</b> e Seus tempos históricos;  | Estética e tempo do cotidiano  | Na conceituação de cotidiano                               | -----                                     |
| 4.1.3 Arte – p. 249 | Explorar elementos constitutivos do movimento <b>cotidiano</b>  | Exploração do cotidiano  | Na exploração de movimentos cotidianos                     | -----                                     |
| 4.1.3 Arte – p. 249 | Explora elementos constitutivos do Movimento <b>cotidiano</b> e do movimento dançado;   | Exploração do cotidiano  | Na exploração de movimentos cotidianos                     | -----                                     |
| 4.1.3 Arte – p. 254 | Diferentes espaços para a produção teatral, compreendendo o funcionamento do teatro e sua relação com as formas artísticas populares e do <b>cotidiano</b> do aluno   | Diferentes espaços para a compreensão de formas artísticas populares do cotidiano do aluno | Na compreensão do cotidiano do aluno                       | -----                                     |
| 4.1.3 Arte – p. 266 | Experimentar e fruir, de forma coletiva, Combinações de Diferentes elementos Da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com  | De forma coletiva propor coreografias de diferentes temas do cotidiano                     | -----  | Apresentação de coreografias do cotidiano |

|                                 |   |   |  |   |
|---------------------------------|---|---|--|---|
|                                 | diferentes temas do <b>cotidiano</b> ;  |   |  |   |
| 4.1.4 Educação Física – p.266   | Explora movimentos Da ginástica propondo coreografias com Diferentes temas do <b>cotidiano</b> ;  | Movimentos do cotidiano   | Na exploração de movimentos do cotidiano | -----                                     |
| 4.1.4 Educação Física – p.270   | Experimentar e fruir, de forma coletiva, Combinações de Diferentes elementos Da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do <b>cotidiano</b> | De forma coletiva propor coreografias de diferentes temas do cotidiano                                | -----                                    | Apresentação de coreografias do cotidiano |
| 4.1.4 Educação Física – p.270   | Experimenta e participa, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral, propondo coreografias com diferentes temas do <b>cotidiano</b>  | Experimenta e participa de forma coletiva as combinações de ginástica com temas do cotidiano          | Na experiência de novas coreografias.    | -----                                     |
| 4.1.4 Educação Física – p.274   | Experimentar e fruir, de forma coletiva, Combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano        | Experimenta e frui de forma coletiva as combinações de ginástica com temas do cotidiano               | Na experiência de novas coreografias.    | -----                                     |
| 4.2 Área da matemática – p. 289 | Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas <b>cotidianos</b> , sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.          | Utiliza processos e ferramentas matemáticas para resolver problemas do cotidiano e validar resultados | Na solução de resultados                 | -----                                     |
| 4.2 Área da matemática – p .291 | Conhecer a história da criação do número e Sua utilização no <b>cotidiano</b> .   | A história do número e sua utilização no cotidiano  | No conhecimento empírico                 | -----                                     |
| 4.2 Área da matemática –        | Relaciona a história da criação do número e   | Relacionar a história do  | Na relação da história e                 | -----                                     |

|                              |      |  |  |  |       |
|------------------------------|------|--|--|--|-------|
| p.291                        |      | sua utilização no <b>cotidiano</b>   | número e utilização do cotidiano   | utilização   |       |
| 4.2 Área da matemática p.293 | da – | Associa/Relaciona Figuras geométricas espaciais com os objetos do seu <b>cotidiano</b>   | Associa e relaciona figuras geométricas ao cotidiano                           | Na associação e relação do conhecimento científico | ----- |
| 4.2 Área da matemática p.293 | da – | Identifica e compara comprimentos, capacidades ou massas em diferentes objetos de uso <b>cotidiano</b> .   | Identifica e comprova comprimentos e massas em diferentes objetos              | Na identificação do conhecimento científico        | ----- |
| 4.2 Área da matemática p.293 | da – | Reconhecer e relacionar valores de Moedas e cédulas do Sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do <b>cotidiano</b> .                  | Reconhecer o sistema monetário brasileiro para resolver situações no cotidiano | Na relação entre o empírico e o científico         | ----- |
| 4.2 Área da matemática p.293 | da – | Identifica os valores de moedas e cédulas do Sistema monetário Brasileiro e a sua Correspondência para Resolver situações simples do <b>cotidiano</b> .    | identifica o sistema monetário brasileiro para resolver situações no cotidiano | Na relação entre o empírico e o científico         | ----- |
| 4.2 Área da matemática p.294 | da – | Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do <b>cotidiano</b> | Classificação de eventos envolvendo situações do cotidiano                     | Na classificação de situações cotidianas           | ----- |
| 4.2 Área da matemática p.295 | da – | Conhecer a História da Matemática para melhor compreensão da sua aplicação no <b>cotidiano</b>   | Conhecer a história da matemática para melhor aplicação                        | Na aplicação da matemática                         | ----- |
| 4.2 Área da matemática p.295 | da – | Relaciona a história da criação do número e sua aplicação no <b>cotidiano</b> , bem como a sua relação com os demais conhecimentos                         | Relaciona história do número e a aplicação no cotidiano e demais conhecimentos | na aplicação do cotidiano                          | ----- |
| 4.2 Área da matemática p.298 | da – | Classificar resultados de eventos <b>cotidianos</b> aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”                    | Classificar resultados em eventos cotidianos                                   | Na classificação de resultados                     | ----- |
| 4.2 Área da matemática p.298 | da – | Análise da ideia de  | Análise aleatória  | Na análise   | ----- |

|                           |      |   |  |  |       |
|---------------------------|------|---|--|--|-------|
| matemática p.298          | –    | aleatório em situações do <b>cotidiano</b>  | do cotidiano                                       | aleatória  |       |
| 4.2 Área matemática p.298 | da – | Classifica resultados De eventos <b>cotidianos</b> aleatórios.  | Classificar resultados em eventos cotidianos       | Na classificação de resultados                       | ----- |
| 4.2 Área matemática p.302 | da – | Interpreta, elabora e expressa as trocas e comparações entre cédulas e moedas do Sistema monetário brasileiro, aplicando em situações do <b>cotidiano</b> .   | Interpretação e elaboração do sistema monetário    | Na aplicação da interpretação do sistema monetário   | ----- |
| 4.2 Área matemática p.302 | da – | Análise da ideia de acaso em situações do <b>cotidiano</b> : espaço amostral  | Análise da ideia de situações do cotidiano         | Na análise do espaço amostral                        | ----- |
| 4.2 Área matemática p.302 | da – | Identifica e registra em eventos aleatórios do <b>cotidiano</b> , todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência  | Identificar e registrar eventos do cotidiano       | Na identificação de resultados estimados             | ----- |
| 4.2 Área matemática p.304 | da – | Resolve, elabora e Sintetiza soluções de problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas e situações do <b>cotidiano</b> ;  | Resolver, elaborar e sintetizar soluções problemas | Na resolução de problemas com situações estratégicas | ----- |
| 4.2 Área matemática p.304 | da – | Resolve, elabora e Socializa problemas Envolvendo diferentes Significados da multiplicação utilizando estratégias diversas e aplicação no <b>cotidiano</b>  | Resolver, elaborar e socializar soluções problemas | Na resolução de problemas com situações estratégicas | ----- |
| 4.2 Área matemática p.307 | da – | Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações Relacionadas ao seu <b>cotidiano</b> , como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração. | Ler, registrar medidas de tempo.                   | Na informação de tarefas relacionadas ao tempo       | ----- |
| 4.2 Área matemática p.307 | da – | Lê e registra medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu <b>cotidiano</b>  | Ler, registrar medidas de tempo.                   | Na informação de situações relacionadas ao tempo     | ----- |
| 4.2 Área matemática p.307 | da – | Registrar as  | Registrar  | No registro de                                       | ----- |

|                              |      |  |   |  |       |
|------------------------------|------|--|---|--|-------|
| matemática p.308             | –    | temperaturas máximas e mínimas diárias, em locais do seu <b>cotidiano</b> , e elaborar gráficos de colunas com as variações diárias da temperatura, utilizando, inclusive, planilhas eletrônicas e/ou softwares similares. | temperaturas e elaborar gráficos com colunas em planilhas eletrônicas | temperaturas em representações gráficas                |       |
| 4.2 Área da matemática p.308 | da – | Registra as temperaturas máximas e mínimas diárias, em locais do seu <b>cotidiano</b> , e elabora gráficos de colunas com as variações diárias da temperatura  | Registrar temperaturas e elaborar gráficos com colunas.               | No registro de temperaturas em representações gráficas | ----- |
| 4.2 Área da matemática p.308 | da – | Identificar, entre Eventos aleatórios <b>cotidianos</b> , aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis.   | Identifica eventos aleatórios   | Na identificação de eventos aleatórios                 | ----- |
| 4.2 Área da matemática p.314 | da – | Identifica os números Racionais na forma Decimal em situações Do <b>cotidiano</b>  | Identifica números racionais  | Na identificação de números                            | ----- |
| 4.2 Área da matemática p.316 | da – | Identifica e explica no seu <b>cotidiano</b> a porcentagem;  | Identifica e explica a porcentagem                                    | Na explicação da porcentagem                           | ----- |
| 4.2 Área da matemática p.316 | da – | Interpreta e resolve Problemas de razão e proporção relacionados com seu <b>cotidiano</b> .  | Interpreta e resolve problemas de razão e proporção                   | Na interpretação e resoluções de problemas             | ----- |
| 4.2 Área da matemática p.317 | da – | Resolve problemas que envolvam grandezas e medidas, com e sem uso de fórmulas, em situações do <b>cotidiano</b> .  | Resolve problemas de grandezas de medidas sem fórmula                 | Na resolução de problemas de grandeza                  | ----- |
| 4.2 Área da matemática p.318 | da – | Resolve problemas que envolvem a noção/medidas de Ângulos em situações do <b>cotidiano</b> .   | Resolve problemas de ângulos  | Na resolução de problemas de ângulos                   | ----- |
| 4.2 Área da matemática p.319 | da – | Interpreta e desenvolve fluxogramas Identificando relações   | Interpreta e desenvolve fluxogramas.                                  | Na interpretação de fluxogramas                        | ----- |

|     |                            |   |  |   |       |
|-----|----------------------------|---|--|---|-------|
|     |                            | Entre objetos Representados e Situações do <b>cotidiano</b>   |  |   |       |
| 4.2 | Área da matemática – p.322 | Identifica diferentes tipos de ângulos no seu <b>cotidiano</b>  | Identifica diferentes ângulos  | Na identificação de ângulos   | ----- |
| 4.2 | Área da matemática – p.325 | Resolução de problemas que envolvam o sistema monetário brasileiro aplicando a ideia de porcentagem na exploração de situações do <b>cotidiano</b> , incluindo o uso de tecnologias digitais            | Resolução de problemas do sistema monetário, incluindo tecnologias digitais  | Na resolução de problemas do sistema monetário incluindo tecnologias digitais | ----- |
| 4.2 | Área da matemática – p.326 | Interpreta e elabora sistemas de equações que envolvem situações do <b>cotidiano</b>  | Interpreta e elabora sistemas de equação   | Na interpretação e elaboração de sistemas de equações                         | ----- |
| 4.2 | Área da matemática – p.329 | Compreensão do Conceito e cálculo de média, moda e mediana, a partir de dados extraídos de situações do <b>cotidiano</b> , buscando sua aproximação com o valor da amplitude desse determinado conjunto | Compreende o conceito e cálculo mediana  | Na compreensão de cálculo mediana   | ----- |
| 4.2 | Área da matemática – p.329 | Calcula média, mediana e moda em situações do <b>cotidiano</b>  | Calcula média mediana  | No cálculo da média mediana   | ----- |
| 4.2 | Área da matemática – p.331 | Resolve e elabora problemas que envolvam aplicação de percentuais sucessivos em situações do <b>cotidiano</b>   | Resolve e elabora problemas que envolvem percentuais   | Na resolução de problemas percentuais   | ----- |
| 4.2 | Área da matemática – p.332 | Resolve e elabora Problemas do <b>cotidiano</b> que possam Ser representados por equações de 2.º grau completa e incompleta   | Resolve e elabora problemas com equações do 2º grau  | Na resolução de problemas com equações  | ----- |
| 4.2 | Área da matemática – p.335 | Utiliza processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas <b>cotidianos</b> , sociais e de outras áreas de                             | Utiliza ferramentas, de tecnologias digitais para resolver e modelar problemas sociais e de outras áreas do conhecimento | Na resolução de problemas sociais e de outras áreas do conhecimento           | ----- |

|   |  |   |  |       |
|---|--|---|--|-------|
|   | conhecimento, validando estratégias e resultados   |   |  |       |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 338 | Há que se considerar ainda que a criança, antes de adentrar a escola, carrega em sua essência o espírito investigativo, e fomenta essa curiosidade para inseri-lo no letramento científico é profícuo no âmbito escolar, pois naturalmente a criança é curiosa, questionadora, propõe e cria hipóteses, faz associações e inferências sobre os mais diversos assuntos do <b>cotidiano</b> e do imaginário, transitando com facilidade entre os mais variados temas | A essência do espírito investigativo da criança, para fomentar a curiosidade pelo letramento, associando ao assuntos do cotidiano e do imaginário | Na investigação e no imaginário                                | ----- |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 338 | Se o aluno for motivado a fazer perguntas, a entender os conceitos científicos, apropriar-se do conhecimento e estabelecer relações com o seu <b>cotidiano</b> , estará construindo as bases do Letramento Científico, consolidando os conhecimentos para lograr êxito durante todo o percurso formativo.  | Entender os conceitos científicos, estabelecendo relações para construir a base do letramento e o êxito no percurso formativo                     | Na construção do letramento e do percurso formativo            | ----- |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 344 | Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso <b>cotidiano</b> , discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente  | Comparar características de diferentes materiais para descarte consciente;  | Na comparação de materiais                                     | ----- |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 344 | A origem da matéria, principais propriedades como forma, cor, cheiro, Textura e suas transformações. Os materiais usados Na construção de moradias, nos objetos  | A origem da matéria utilizada nas construções, moradias e o descarte destes materiais.  | Na observação da origem dos objetos utilizados nas construções | ----- |

|   |   |  |  |       |
|---|---|--|--|-------|
|   | do <b>cotidiano</b> , na escola, suas características, origens, utilidade e descarte deles  |  |  |       |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 344       | Reconhece a fonte de matéria-prima para a confecção dos materiais de uso <b>cotidiano</b>   | Reconhecer a fonte de matéria prima                              | No reconhecimento de matéria prima                                     | ----- |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 344       | Explica, com ilustrações e atitudes, formas adequadas de descarte dos resíduos de uso <b>cotidiano</b> .  | Explica formas do descarte de resíduos                           | No descarte de resíduos  | ----- |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 345 e 346 | Relação entre as escalas do tempo e os movimentos de rotação e translação da Terra. As marcações de tempo estabelecidas pela humanidade para organizar atividades do <b>cotidiano</b> , como horários e calendários | Movimentos da Terra e a organização da humanidade nas atividades | Na relação de escalas de tempo da humanidade                           | ----- |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 347       | Os materiais que constituem os objetos de uso <b>cotidiano</b> e sua função. Características dos objetos em diferentes tempos e espaços   | Diferentes tipos de materiais suas funções e característica      | Na diferenciação dos materiais   | ----- |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 347       | Propor o uso de Diferentes materiais para a construção de objetos de uso <b>cotidiano</b> , tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência, etc.).                      | Propor o uso de diferentes materiais                             | Na utilização de diferentes tipos de materiais e objetos de construção | ----- |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 347       | Identifica as Propriedades (massa, volume, densidade, flexibilidade, dureza, transparência, etc.) de diferentes materiais, para a construção de objetos de uso <b>cotidiano</b> ;                                   | Identifica as propriedades de peso e medida                      | Na identificação de materiais  | ----- |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 347       | Investiga materiais quanto às suas propriedades e seleciona quais são mais adequadas a  | Investiga materiais  | Na investigação de materiais adequados                                 | ----- |

|   |  |  |   |  |       |
|---|--|--|---|--|-------|
|   |  | objetos específicos do <b>cotidiano</b> e explica o motivo da escolha  |   |  |       |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 347 |  | Identifica e reconhece situações que podem expor as pessoas ao risco de morte ou lesões em determinadas situações do <b>cotidiano</b>  | Identifica e reconhece situações de risco       | Na identificação de situações de risco de pessoas          | ----- |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 348 |  | Descrever Características de Plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem, etc.) que fazem parte de seu <b>cotidiano</b> e relacioná-las ao ambiente em que vivem.                                | Descreve plantas e animais e seus ambientes     | Na descrição de característica de animais e plantas.       | ----- |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 348 |  | Identifica, exemplifica E descreve características de animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem, etc.) que fazem parte do seu <b>cotidiano</b>   | Identifica e explica característica de animais  | Na identificação e explicação de animais                   | ----- |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 348 |  | Identifica, exemplifica E descreve características de plantas (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem, etc) que fazem parte do seu <b>cotidiano</b>  | Identifica e explica característica de plantas. | Na identificação e explicação de plantas                   | ----- |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 349 |  | Identifica diferentes temperaturas em objetos do <b>cotidiano</b> quando expostos ao sol ou quando protegidos de seus raios;   | Identifica diferentes temperaturas              | Na identificação de temperaturas                           | ----- |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 350 |  | Experimentar e relatar o que ocorre com a passagem da luz através de objetos Transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas, água, etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na intersecção com objetos opacos | Experimenta e relata a passagem de luz          | No relatório e experiência de passagem de luz dos objetos. | ----- |

|  |  |   |  |       |
|--|--|---|--|-------|
|  | (paredes, pratos, pessoas e outros objetos de uso <b>cotidiano</b> )   |   |  |       |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 362                              | Identifica que transformações químicas e físicas ocorrem entre misturas utilizadas no <b>cotidiano</b>   | Identifica transformações químicas e físicas  | Na identificação e transformações químicas e físicas | ----- |
| 4.3 Área de ciências da natureza – p. 366                              | Aplica o Conhecimento sobre propagação de calor para explicar por que determinados materiais (condutores e isolantes) são utilizados em equipamentos de uso <b>cotidiano</b>   | Propagação de calor e materiais condutores  | Na propagação de calor dos materiais condutores      | ----- |
| 4.4 Área de ciências humanas no ensino fundamental – história – p. 382 | A História como componente curricular que integra o conjunto de conhecimentos da Educação Básica, constitui-se como espaço que promove a compreensão e ressignificação do mundo em que o estudante vive, instigando-o a interagir, confrontar e propor soluções às demandas atuais do seu <b>cotidiano</b> . | Componente curricular de história integra os conhecimentos, que promovem a compreensão do mundo | Na integração dos componentes curriculares           | ----- |
| 4.4 Área de ciências humanas no ensino fundamental – história – p. 389 | Identifica e organiza fatos do seu <b>cotidiano</b> e as noções de tempo como antes, depois, ao mesmo tempo.   | Identifica e organiza fatos   | Na identificação de fatos e noções de tempo          | ----- |
| 4.4 Área de ciências humanas no ensino fundamental – história – p. 389 | Desenvolve noções de tempo por meio de situações de seu <b>Cotidiano</b> .   | Desenvolve noções de tempo  | No desenvolvimento de tempo                          | ----- |
| 4.4 Área de ciências humanas no ensino fundamental – história – p. 389 | Meu <b>cotidiano</b> : percepção de mudança, pertencimento e memória.  | Percepção de mudança  | Na percepção do pertencimento                        | ----- |
| 4.4 Área de ciências humanas no ensino                                 | Identifica e seleciona situações de seu <b>cotidiano</b> que remetem à noção de mudança.   | Identifica e seleciona situações  | Na identificação de situações                        | ----- |

|  |  |   |   |       |
|--|--|---|---|-------|
| fundamental – história – p. 389  |  |   |   |       |
| 4.4 Área de ciências humanas no ensino fundamental – história – p. 390 | Utiliza marcadores do tempo em seu <b>cotidiano</b> ;  | Utiliza marcadores de tempo   | Na utilização de marcadores de tempo                        | ----- |
| 4.4 Área de ciências humanas no ensino fundamental – história – p. 390 | Objetos e documentos como fontes históricas: documentos pessoais, fotos, utensílios utilizados no <b>cotidiano</b> , jornais (fontes materiais e imateriais)           | Objetos e documentos de fontes históricas                             | Nas fontes históricas                                       | ----- |
| História – p. 390  | Diferentes formas de Trabalho e sua importância. (Fazer <b>cotidianos</b> e trabalho.  | Diferentes formas de trabalho   | Na diferenciação de formas de trabalho                      | ----- |
| História – p. 397  | Discute e avalia o processo de transformação nos meios de comunicação e suas implicações nas relações entre as pessoas, por meio de exemplos do seu <b>cotidiano</b> . | Discute e avalia o processo de transformação dos meios de comunicação | Na discussão e avaliação dos meios de comunicação           | ----- |
| História – p. 397  | Indica ações para superar os problemas evidenciados na comunicação em seu <b>cotidiano</b> .   | Indica ações em superação de problemas                                | Na superação de problemas                                   | ----- |
| História – p. 399  | Define e compreende cultura e religião a partir de exemplos do seu <b>cotidiano</b> .  | Define a cultura e religião   | Na definição de cultura e religião.                         | ----- |
| História – p. 399  | Define cidadania por meio de exemplos concretos de seu <b>cotidiano</b> .  | Define cidadania por exemplos   | Na definição de cidadania                                   | ----- |
| História – p. 400  | Identifica e descreve Diferentes linguagens.E tecnologias na comunicação em seu <b>cotidiano</b> .   | Identifica e descreve linguagens                                      | Na identificação de linguagens e tecnologias de comunicação | ----- |
| História – p. 404  | Identifica situações que revelam presença ou ausência de democracia e cidadania em seu <b>cotidiano</b> local e nacional;  | Identifica situações que revelam a ausência da democracia e cidadania | Na identificação da ausência da democracia e da cidadania   | ----- |
| História – p. 423  | Reconhece o potencial das tecnologias Digitais de informação e   | Reconhece o potencial das tecnologias                                 | No reconhecimento das tecnologias                           | ----- |

|                          |   |   |  |           |
|--------------------------|---|---|--|-----------|
|                          | comunicação e os impactos nas relações humanas vivenciadas em seu <b>cotidiano</b> .  | digitais.   | digitais.  |           |
| História – p. 424        | Indica formas para promover os direitos humanos, educação ambiental em seu <b>cotidiano</b> .   | Indica formas para desenvolver os direitos humanos e educação ambiental | Na indicação de formas para desenvolver o DH e EA.               | -----     |
| 4.4.2 Geografia – p. 428 | As especificidades dos conceitos geográficos (lugar paisagem, <b>cotidiano</b> , escala geográfica, localização, orientação, natureza, cultura, redes, distâncias, ambiente, trabalho, rural, urbano, campo, cidade, modos de vida, migração, escala cartográfica, tecnologia) servem como elos para abordar estudar conhecimentos (conteúdos) de outras áreas. | As especificidades de conceitos geográficos                             | Na conceituação geográfica para estudar conhecimento             | -----     |
| 4.4.2 Geografia – p. 432 | <b>Cotidiano</b>  | Cotidiano   | Cotidiano  | Cotidiano |
| 4.4.2 Geografia – p. 432 | <b>Cotidiano</b>  | Cotidiano   | Cotidiano  | Cotidiano |
| 4.4.2 Geografia – p. 432 | Descrever e relacionar as atividades de trabalho relacionadas com o <b>cotidiano</b> de seu lugar de vivência.  | Descreve e relaciona atividades relacionadas ao seu lugar               | Na descrição dos lugares relacionados                            | -----     |
| 4.4.2 Geografia – p. 432 | O trabalho e seus diferentes tipos no seu <b>cotidiano</b> e da comunidade. Eu e os meus lugares (casa e escola e suas relações);   | Os diversos trabalhos da comunidade                                     | Nos diferentes tipos de trabalho                                 | -----     |
| 4.4.2 Geografia – p. 432 | A Terra, dias e noites e as estações do ano e suas influências nas dinâmicas sociais nos lugares e <b>cotidianos</b>  | Influências e dinâmicas das estações do ano                             | Influenciar as dinâmicas das estações do ano e dinâmicas sociais | -----     |
| 4.4.2 Geografia – p. 433 | O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO Paisagem Lugar <b>Cotidiano</b> .  | As unidades temáticas   | Na conceituação  | -----     |
| 4.4.2 Geografia – p. 433 | Relaciona o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais realizadas no  | Relaciona o dia e a noite   | Na relação do dia e da noite nas atividades sociais              | -----     |

|                          |   |  |  |       |
|--------------------------|---|--|--|-------|
|                          | <b>cotidiano.</b>   |  |  |       |
| 4.4.2 Geografia – p. 434 | Argumenta a respeito do papel dos meios de transporte e comunicação na Comunicação entre Lugares e no <b>cotidiano</b> das pessoas      | Argumenta no respeito do papel dos meios de transporte e comunicação | Na argumentação do papel dos meios de transporte e comunicação | ----- |
| 4.4.2 Geografia – p. 434 | Compreender os impactos do uso do solo e da água no <b>cotidiano</b> da vida das pessoas que vivem em cidades ou no campo               | Compreender os impactos do uso do solo e da água                     | Na compreensão e impactos do uso do solo e da água             | ----- |
| 4.4.2 Geografia – p. 434 | Os impactos ambientais, as possibilidades de escassez da água no <b>cotidiano</b> e os problemas gerados pelo uso inadequado do solo.   | Impactos ambientais e as possibilidades de escassez da água          | Nos impactos ambientais e a escassez da água.                  | ----- |
| 4.4.2 Geografia – p. 435 | O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO Lugar <b>Cotidiano</b> Paisagem  | Unidades temáticas   | Conceito de geografia  | ----- |
| 4.4.2 Geografia – p. 436 | A sociedade do Consumo e seus efeitos no <b>cotidiano</b>   | Sociedade do consumo   | Nos efeitos da sociedade do consumo                            | ----- |
| 4.4.2 Geografia – p. 436 | Identifica a presença no <b>cotidiano</b> de alimentos, minerais e outros produtos cultivados e/ou extraídos da natureza                | Identifica a presença do cotidiano                                   | Na identificação do cotidiano                                  | ----- |
| 4.4.2 Geografia – p. 438 | CONEXÕES E ESCALAS Escala Cartográfica. <b>Cotidiano</b>  | Unidades temáticas   | Na conceituação  | ----- |
| 4.4.2 Geografia – p. 438 | Atividades de trabalho no <b>cotidiano</b> , trabalho e interdependência campo-cidade   | Trabalho e interdependência no campo e cidade                        | Na conceituação  | ----- |
| 4.4.2 Geografia – p. 438 | Relaciona características que marcam o trabalho no campo e na cidade e como são desenvolvidas no <b>cotidiano</b> das pessoas;          | Relaciona características que marcam o trabalho no campo e cidade    | Na relação das características do trabalho do campo e cidade   | ----- |
| 4.4.2 Geografia – p. 440 | Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no <b>cotidiano</b> das populações | Identifica os diferentes tipos de energia no setor primário          | Na identificação de energia                                    | ----- |
| 4.5 Ensino               | Isso significa que o  | Ponto de partida   | No ponto de  | ----- |

|   |   |   |   |       |
|---|---|---|---|-------|
| religioso – p.456   | ponto de partida são os saberes existentes no <b>cotidiano</b> concreto da vida dos estudantes, para dar ancoragem social aos conhecimentos que serão abordados.  | dos saberes   | partida do concreto para os conhecimentos             |       |
| 4.5 Ensino religioso – p.457  | Ele é um elemento <b>cotidiano</b> ressignificado que passa a representar algo além de seu sentido primeiro   | Elemento cotidiano para representar seu sentido primário        | Na representação do cotidiano em seu sentido primário | ----- |
| 4.5 Ensino religioso – p.460  | Símbolos do <b>cotidiano</b>  | Símbolos do <b>cotidiano</b>                                    | Símbolos do <b>cotidiano</b>                          | ----- |
| 4.5 Ensino religioso – p.462  | Identificar ritos presentes no <b>cotidiano</b> pessoal, familiar, escolar e comunitário  | Identificar ritos   | Na identificação de ritos pessoal, familiar, escolar  | ----- |
| 4.5 Ensino religioso – p.462  | Ritos <b>cotidianos</b>   | Ritos <b>cotidianos</b>   | Ritos <b>cotidianos</b>                               | ----- |
| 4.5 Ensino religioso – p.462  | Identifica ritos presentes no <b>cotidiano</b> pessoal, familiar, escolar e comunitário   | Identifica ritos presentes                                      | Na identificação de ritos presentes                   | ----- |
| 4.5 Ensino religioso – p.462  | Ideia(s) de divindade(s) no <b>cotidiano</b>  | Divindades  | Divindades  | ----- |
| 4.6 Informática 4.6.1 diretrizes gerais para os anos iniciais do ensino fundamental – p.470 | Evidencia-se, nessa realidade, com o advento da internet rápida, a disseminação de informações em tempo real e o uso mais abrangente de recursos tecnológicos digitais diversificados no <b>cotidiano</b> escolar.  | Advento da internet a disseminação de informações em tempo real | No advento da internet                                | ----- |
| 4.6 Informática 4.6.1 diretrizes gerais para os anos iniciais do ensino fundamental – p.470 | Portanto, é relevante destacar que, ao se apropriar das tecnologias digitais, no momento em que o professor considera o propósito de usá-las no espaço escolar, o conhecimento também se vincula a situações e a recursos presentes no <b>cotidiano</b> dos estudantes. | Apropriar-se das tecnologias digitais no momento oportuno       | Na apropriação das tecnologias                        |       |

Fonte: elaborado pela autora. Fevereiro/2023.

### APÊNDICE 3 – RESPOSTAS À PERGUNTA N. 8 DO QUESTIONÁRIO

| <b>Pergunta: Você em algum momento foi convidado e efetivamente participou de algum modo, na elaboração do documento de currículo regional? Como?</b> |  |
|---|--|
| <b>Professor</b>  | <b>Resposta</b>  |
| P7EF1AUO  | Sim  |
| P8EF1EFUO   | Sim  |
| P9EF1UO   | Sim  |
| P10EF1AUO   | Sim. Participei de um momento  |
| P14EF2MCS   | Sim. Convite   |
| P15EF1GENI  | No período da elaboração estava em sala de aula como professora então a participação efetiva na elaboração do documento ficou a cargo de representante da secretaria da escola, tivemos formações onde o andar do documento era exposto aos docentes |
| P22GECS   | Não  |
| P23EF1LINI  | Pela AMOSC: elaborar o currículo de inglês   |
| P24EF1ANI   | Sim. Através de cursos   |
| P26EF1LICS  | Não  |
| P201NE  | Sim. Na construção coletiva na escola em que trabalho  |
| P305NE  | Não discussões no município  |
| P401SA  | Sim. Currículo regional da AMOSC   |
| P505AR  | Fui gerente de educação durante o período de elaboração  |
| P603UO  | Sim  |
| P1104UO   | Sim  |
| P1201UO   | Sim  |
| P1305UO   | Sim! Na elaboração   |
| P1604CS   | Sim. Em paradas pedagógicas para elaboração de propostas pedagógicas, cursos e formação continuada   |
| P1701CS   | Não, estava em outra rede de ensino  |
| P1905CS   | Sim. Sendo convidado a fazer paradas pedagógicas, elaboração de propostas pedagógicas, cursos e formação continuada  |
| P2101CS   | Sim. Encontros Pedagógicos e formação  |
| P2505CS   | Sim  |
| P180104CS   | Sim, em paradas pedagógicas para elaboração de propostas pedagógicas, curso e formação continuada.   |
| P200205CS   | NÃO  |

## APÊNDICE 4 – ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

O cotidiano e as transformações nas aulas por meio do uso do CR da AMOSC

| TRECHO DA ENTREVISTA  | CÓDIGO DA RESPOSTA | DESCRIÇÃO DETALHADA DO TRECHO   | UNIDADE DE SIGNIFICADO  |
|---|--------------------|---|---|
| Se tornou aulas mais dinâmicas e mais interessantes aos alunos.   | P.23.EF1.LI.NI     | Aulas dinâmicas e interessantes aos alunos  | Aulas dinâmicas   |
| No planejamento das aulas e organização de aulas significativas para os alunos.   | P.25.05.CS         | No planejamento e organização.<br><br>Aulas significativas  | Planejamento<br><br>Aulas significativas  |
| Pois com o currículo temos um grande suporte inicial.   | P.26.EF1.LI.CS     | Currículo como suporte inicial  | Suporte inicial   |
| Com o currículo o percurso fica melhor compreendido e nos dá melhor direção para o fazer pedagógico. A fundamentação da proposta ajuda na compreensão e da possibilidades de criar e recriar metodologias que contemplem a apropriação dos saberes.   | P.21.01.CS         | Melhor compreensão do percurso.<br><br>A fundamentação da proposta possibilita a apropriação dos saberes  | Compreensão do percurso possibilitando a apropriação dos saberes  |
| Alguns conteúdos foram agregados melhorando as aulas. Serviu de norte para o planejamento das aulas.  | P.9.EF1.UO         | Conteúdos agregados.<br><br>Serve como norte ao planejamento  | Serve ao planejamento<br><br>Agrega conteúdos   |
| Maior conhecimento da nossa realidade.  | P.12.01.UO         | Conhecimento da realidade   | Conhecimento da realidade   |
| Melhorou bastante, é um documento que norteia nosso dia, dia e nos da bastante suporte.   | P.13.05.UO         | Documento que norteia o dia a dia.  | Norteia o dia a dia   |
| Utilizei o documento no período da pandemia 2020, foi bastante turbulento, o documento não estava totalmente organizado, muitas competências se repetiam, ou estavam fora do ano, fizemos enquanto município várias contribuições buscando melhorar o documento, o que foi sempre acatado pela organização do mesmo. Como participei na construção do | P.15.EF1.GE.NI     | Utilizei o documento na pandemia, mesmo não estando totalmente organizado, competências se repetiam ou fora do ano.<br><br>O município contribuiu para melhorar o documento.<br><br>Apoio dos documentos estadual e bncc para planejar minhas aulas.<br><br>Documento regional como elemento positivo | Contribuição do município na elaboração do documento.<br><br>Documento regional.<br><br>Utilizar o documento como melhora no dia a dia. |

|  |               |   |  |
|--|---------------|---|--|
| documento estadual e minha pesquisa de mestrado foi com a BNCC, acabei me apoiando muito nestes dois documentos para planejar aula. Considerando ser uma documento regional que nos permite fazer apontamentos, o percebo como um elemento positivo e valoroso para o dia a dia escolar, e o papel do professor é realmente este fazer uso do documento, visualizando possíveis melhoras e ajustes, afinal o currículo não deve ser algo pronto acabado e engessado. |               | para o dia a dia escolar.<br><br>O professor deve usar o documento, fazendo possíveis melhoras, não sendo um currículo engessado. |  |
| Do currículo regional passou a ser a base norteadores do planejamento das minhas aulas.  | P.16.04.CS    | Currículo como base ao planejamento   | Base do planejamento                       |
| Ele é a base norteadora dos nossos planejamentos, sendo ele diário, semanal ou anual   | P.19.05.CS    | Currículo como base dos planejamentos diário, semanal e anual   | Base do planejamento                       |
| Passou a ser a base norteadora de nossos planejamentos.  | P.18.0104.CS  | Currículo como base ao planejamento   | Base do planejamento                       |
| PASSAR A SER A BASE NORTEADORA DE NOSSOS PLANEJAMENTOS.  | P.20.0205.CS  | Currículo como base ao planejamento   | Base do planejamento                       |
| Diariamente...nele me baseio.. com atividades regionais.. cantigas.. brincadeiras.. jogos  | P.8.EF1.EF.UO |   |  |
| Sempre que possível  | P.7.EF1.A.UO  |   |  |
| Ficou mais prazeroso estudar e conhecer nossa realidade. Dá um sentido de "ser nosso, do nosso lugar.  | P.4.01.SA     | Conhecer a realidade.<br><br>É do nosso lugar.  | Realidade do nosso lugar                   |
| O currículo regional nos auxilia a trabalhar com base daquilo que é nossa realidade. Busco trabalhar o currículo situando os   | P.5.05.AR     | Auxilia como base da nossa realidade.<br><br>Situa os estudantes no real para o distante.   | Base da realidade do aluno para o distante |

|   |               |  |   |
|---|---------------|--|---|
| estudantes dentro do real para o mais distante.   |               |  |   |
| No início apresentamos bastante dificuldades para compreender o documento que foi apresentado através de cursos de formação e pela gestão escolar. Porém no decorrer das atividades, percebemos que o documento veio para facilitar o desenvolvimento do trabalho pedagógico. | P.2.01.NE     | Início de difícil compreensão.<br><br>Cursos de formação.<br><br>No decorrer percebe-se o documento como facilitador do trabalho pedagógico. | Documento como facilitador do trabalho pedagógico |
| Organização, foco objetivo, progressão e culminância das e nas práticas pedagógicas.  | P.03.05.NE    | Na organização dos objetivos, na progressão das práticas pedagógicas.  | Organiza os objetivos.                            |
| Passou a ser a base norteadora de nossos planejamentos  | P.17.01.CS    | Base dos planejamentos   | Base do planejamento                              |
| Facilitou a trabalho  | P.6.03.UO     | Facilidade no trabalho   | Facilidade no trabalho                            |
| Ajuda no desenvolvimento de todas as disciplinas. No resgate histórico  | P.11.04.UO    | Auxilia no desenvolvimento das disciplinas.  | Desenvolvimento das disciplinas                   |
| Sempre procuro partir da realidade do educando.   | P.10.EF1.A.UO | Partir da realidade do aluno   | Realidade do aluno                                |
| Em diversas situações, projetos de pesquisa no campo, em mercados, educação financeira, etc.  | P.14.EF2.M.CS | Em projetos no campo, em educação financeira   | Projetos de pesquisa                              |
| nas pesquisa no dia a dia de cada planejamento e suas decisão com cada conteúdo   | P.22.GE.CS    | Na pesquisa no dia a dia e no planejamento com conteúdos.  | Base para pesquisa do planejamento com conteúdos. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas por meio de um questionário *on-line* aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o protocolo CAAE: 53400921.9.0000.5564.

Unidades de significado de como e em que o cotidiano das aulas foi modificado utilizando o documento CR da AMOSC.

| UNIDADE 1                               | UNIDADE 2   | UNIDADE 3  | UNIDADE 4   | UNIDADE 5  | UNIDADE 6           | UNIDADE 7   |
|---|---|--|---|--|---------------------|---|
| Aulas dinâmicas<br>Aulas significativas | Planejamento<br><br>Suporte inicial<br>Serve ao planejamento<br><br>Base do | Compreensão do percurso possibilitando a apropriação dos saberes<br>Agrega conteúdos<br>Organiza os objetivos<br>Desenvolvimento | Conhecimento da realidade<br>Nortea o dia a dia<br>Utilizar o documento como melhora no dia a dia | Contribuição do município na elaboração do documento | Documento regional. | Documento como facilitador do trabalho pedagógico<br>Facilidade no trabalho |

|  |                      |  |  |  |  |  |
|--|----------------------|--|--|--|--|--|
|  | planejamento         | o das disciplinas                      | Realidade do nosso lugar                   |  |  |  |
|  | Base do planejamento | Projetos de pesquisa                   | Base da realidade do aluno para o distante |  |  |  |
|  | Base do planejamento | Base para o planejamento com conteúdos | Realidade do aluno                         |  |  |  |
|  | Base do planejamento |  |  |  |  |  |
|  | Base do planejamento |  |  |  |  |  |

Categoria de como e em que o cotidiano das aulas foi modificado utilizando o documento CR da AMOSC.

|  |
|--|
| Currículo regional: base do planejamento para possibilitar a compreensão dos saberes por meio da realidade |
|--|

Material utilizado para o planejamento e o que é utilizado deste material nas aulas.

| TRECHO DA ENTREVISTA  | CÓDIGO DA RESPOSTA | DESCRIÇÃO DETALHADA DO TRECHO   | UNIDADE DE SIGNIFICADO   |
|---|--------------------|---|--|
| O currículo produzido pelos professores   | P.23.EF1.LI.NI     | Currículo elaborado pelos professores   | Planejamento no currículo  |
| BNCC  | P.25.05.CS         | Base Nacional Comum Curricular  | Planejamento na BNCC   |
| Utilizo livros didáticos, internet e o currículo da AMOSC   | P.26.EF1.LI.CS     | O planejamento utiliza livro didático, internet e o documento do CR AMOSC para planejar suas aulas.                       | Planejamento com livro didático, internet, documento regional da AMOSC                         |
| O planejamento é realizado observando o currículo do município trazendo sempre para a realidade, procurando atender e avançar na proposta pedagógica. | P.21.01.CS         | Planejamento feito por meio do currículo do município, trazendo a realidade para atender a proposta pedagógica.           | Planejamento no currículo do município.<br><br>Realidade para a proposta pedagógica            |
| PPP, pesquisas na internet.   | P.9.EF1.UO         | Planeja as aulas e o planejamento no Projeto Político Pedagógico e na - internet  | Planejamento por meio do PPP e na internet   |
| Livros, links, sites específicos de alfabetização, entre outros.  | P.12.01.UO         | Planejamentos por meio de livros, links e sites específicos de alfabetização.   | Planejamento com livros e links.<br><br>Utiliza sites específicos de alfabetização             |
| Meu planejamento é baseado no novo currículo.   | P.13.05.UO         | Planejo por meio do novo currículo  | Planejamento no novo currículo   |
| Estou na gestão neste momento então não planejo aulas   | P.15.EF1.GE.NI     | Não planejo aulas, por estar na gestão.   | Não planeja.   |
| Material didático, livros, proposta curricular de Santa Catarina, BNCC e currículo regional da AMOSC.   | P.16.04.CS         | Planejamento com material didático, livros, PCSC, Base Nacional Comum Curricular e currículo regional da AMOSC.           | Planejamento com material didático: livros, PCSC, BNCC e currículo regional da AMOSC           |
| Material didático, livros, data show, proposta curricular de SC, Currículo Regional da AMOSC, BNCC  | P.19.05.CS         | Planejamento com material didático, livros, data show, PCSC, Base Nacional Comum Curricular e currículo regional da AMOSC | Planejamento com material didático: livros, data show, PCSC, BNCC, currículo regional da AMOSC |
| Material didático, currículo regional da AMOSC, livros, BNCC e data   | P.18.0104.CS       | Planejamento com material didático, livros, PCSC, Base Nacional Comum Curricular e  | Planejamento com material didático: livros, data show,   |

|   |               |   |   |
|---|---------------|---|---|
| shows.  |               | currículo regional da AMOSC e data show.  | PCSC, BNCC, currículo regional da AMOSC   |
| MATERIAL DIDÁTICO, CURRÍCULO REGIONAL DA AMOSC, LIVROS, BNCC.   | P.20.0205.CS  | Planejamento com material didático, currículo regional da AMOSC livros e base nacional comum curricular.                          | Planejamento com material didático, currículo regional da AMOSC, livros e BNCC  |
| Hoje nos baseamos na bncc...mas ainda utilizo o regional feito na AMOSC.  | P.8.EF1.EF.UO | Planeja com na base nacional comum curricular e utiliza o currículo regional da AMOSC   | Planejamento com BNCC.<br><br>Utiliza o currículo regional da AMOSC   |
| Bnc   | P.7.EF1.A.UO  | Planeja com Base nacional comum   | Planejamento com BNCC   |
| O currículo é tudo o que nos dá o rumo a ser seguido. Sem ele estaremos num deserto sem GPS.  | P.4.01.SA     | Segue o currículo como norteador do planejamento.   | Planejamento com o currículo  |
| Com base no currículo regional, BNCC. Livros didáticos e sites confiáveis   | P.5.05.AR     | Planeja com base no currículo regional, na base nacional comum curricular, também em livros didáticos e sites.                    | Planejamento com o currículo regional, BNCC, livros didáticos e sites.  |
| Planejo minhas aulas são norteadas no currículo regional, sempre adaptando o mesmo a realidade local e dos alunos. Utilizando as redes sociais disponíveis para ampliar e enriquecer o trabalho pedagógico. | P.2.01.NE     | Planejamento norteadado pelo currículo regional, adaptado a realidade. As redes sociais são utilizadas para ampliar o pedagógico. | Planejamento com o currículo regional.<br><br>Adaptação do currículo à realidade.<br><br>Redes sociais como realidade |
| Não entendi a pergunta. Utilizamos em nosso município o documento regional e como aporte a PCSC.  | P.3.05.NE     | Utilizo o currículo regional, com base na proposta curricular de Santa Catarina.  | Planejamento com o currículo regional.<br><br>Base na PCSC  |
| No currículo regional da AMOSC, material didático, livros BNCC, data shows.   | P.17.01.CS    | Planejo com base no currículo regional, em material didático, livros, base nacional comum curricular e em mídia data show.        | Planejamento com o currículo regional, material didático, BNCC, data show.  |
| Currículo da AMOSC.   | P.6.03.UO     | Currículo Regional.   | Planejamento com o currículo regional   |
| Livros vídeos passeios e pesquisas  | P.11.04.UO    | Utiliza para planejar livros, vídeos, passeios e  | Planejamento com livros,  |

|                                  |               |   |  |
|----------------------------------|---------------|---|--|
|                                  |               | pesquisa.   | vídeos, passeios e pesquisa.               |
| BNCC.                            | P.10.EF1.A.UO | Base Nacional Comum Curricular.                                   | Planejamento com BNCC                      |
| Bncc e agora currículo regional. | P.14.EF2.M.CS | Planeja na base nacional comum curricular e no currículo regional | Planejamento com BNCC e currículo regional |
| No currículo                     | P.22.GE.CS    | Currículo regional  | Planejamento com o currículo regional      |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas por meio de um questionário *on-line* aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o protocolo CAAE: 53400921.9.0000.5564.

#### Unidade de significado do material utilizado para o planejamento das aulas

| UNIDADE 1   | UNIDADE 2  | UNIDADE 3  | UNIDADE 4                              | UNIDADE 5                                  | UNIDADE 6  | UNIDADE 7   | UNIDADE 8  | UNIDADE 9    |
|---|--|--|--|--|--|---|--|--------------|
| Planejamento no currículo<br>Planejamento no novo currículo<br>Planejamento com o currículo regional<br>Planejamento com o currículo regional.<br><br>Planejamento com o currículo regional<br><br>Planejamento com o currículo | Planejamento na BNCC<br>Planejamento com BNCC.<br><br>Planejamento com BNCC<br>Planejamento com BNCC | Planejamento com livro didático, internet, documento regional da AMOSC | Planejamento no currículo do município | Planejamento por meio do PPP e na internet | Planejamento com material didático: livros, PCSC, BNCC e currículo regional da AMOSC<br>Planejamento com material didático, currículo regional da AMOSC, livros e BNCC | Planejamento com material didático: livros, data show, PCSC, BNCC, currículo regional da AMOSC<br>Planejamento com material didático: livros, data show, PCSC, BNCC, currículo regional da AMOSC<br>Planejamento com o currículo regional, material | Planejamento com o currículo regional, BNCC, livros didáticos e sites. | Base na PCSC |

|  |  |  |  |  |  |                                 |  |  |
|--|--|--|--|--|--|---------------------------------|--|--|
| regional                                   |  |  |  |  |  | didático,<br>BNCC, data<br>show |  |  |
| UNIDADE 10                                 | UNIDADE 11   |  |  |  |  |                                 |  |  |
| Planejamento com BNCC e currículo regional | Planejamento com livros, vídeos, passeios e pesquisa |  |  |  |  |                                 |  |  |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 01/2023

Unidade de significação do que utiliza dos materiais selecionados para planejar as aulas.

| UNIDADE 1                            | UNIDADE 2                             | UNIDADE 3                          | UNIDADE 4                    |
|--------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| Realidade para a proposta pedagógica | Utiliza o currículo regional da AMOSC | Adaptação do currículo à realidade | Redes sociais como realidade |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 01/2023

Categorias do material utilizado para o planejamento das aulas

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| Planejamento com o currículo regional da AMOSC | Planejamento com documentos de políticas públicas (BNCC, PCSC E PPP) | Materiais didáticos como livros, vídeos, passeios e mídias |  |  |
|--|--|--|--|--|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 01/2023

O planejamento por meio do currículo regional e documentos de políticas públicas: para além de materiais didáticos e midiáticos

Categorias do que utiliza dos materiais selecionados para planejar as aulas

|   |                                  |
|---|----------------------------------|
| Utilizam o currículo regional com adequação à realidade | Mídias com adequação à realidade |
|---|----------------------------------|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 01/2023

As fontes pedagógicas da realidade servem ao planejamento.

| TRECHO DA ENTREVISTA  | CÓDIGO DA RESPOSTA | DESCRIÇÃO DETALHADA DO TRECHO  | UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO  |
|---|--------------------|--|--|
| Conteúdos relacionados a realidade dos alunos.  | P.23.EF1.LI.NI     | Conteúdo da realidade  | Servem como conteúdo   |
| Servem como uma base.   | P.25.05.CS         | Base   | Servem como base   |
| Para conseguir atender ao esperado dos alunos.  | P.26.EF1.LI.CS     | Atender aos alunos   | Servem para atender aos alunos   |
| Através do diálogo buscar o nível de compreensão da criança do seu entorno e fazer a relação com o objeto de estudo proposto. Hoje compreendo a necessidade de correlacionar as aprendizagens com as fontes da realidade.   | P.21.01.CS         | Compreensão do entorno da criança e a relação com o objeto de estudo.<br><br>Necessidade de relacionar as aprendizagens às fontes da realidade                       | Servem para compreensão do entorno, relacionando o objeto de estudo                |
| Podemos conhecer de forma virtual pelo google maps por exemplo.   | P.9.EF1.UO         | Conhecer de forma virtual  | Servem de forma virtual  |
| Aparato para justificar dúvidas e esclarecer situações desafiadoras no dia a dia.   | P.12.01.UO         | Servem para justificar as situações do cotidiano   | Justificam as situações do cotidiano   |
| São muito validas, pois essas experiencias fazem parte da construção de conhecimento e aprendizado.   | P.13.05.UO         | São válidas para a construção do conhecimento  | Construção do conhecimento   |
| Não estou em sala no momento, mas sempre busquei planejar minhas aulas, respeitando o currículo vigente, o planejamento da escola (temos um trimestral) o PPP, fontes atuais de pesquisa, realidade da turma, livros didáticos, etc   | P.15.EF1.GE.NI     | Não estou em sala.<br>Mas planejava com respeito ao currículo, ao PPP, as fontes da realidade e da turma.  | Não estou em sala, mas respeito a realidade da turma.                              |
| Planejar é um ato contínuo e importantíssimo para o pleno desenvolvimento da docência. Para tanto, é importante das às crianças a oportunidade de dialogar com as pessoas, conhecer os lugares, os territórios, ouvir histórias, contos e lendas, questionar e trocar experiências, tocar e sentir os elementos dos lugares e das paisagens sempre que puderem, sentir cheiros, sons e sabores, entre outros. | P.16.04.CS         | Planejar é um ato contínuo.<br><br>Oportunidade de dialogar, conhecer os lugares, territórios, trocar experiências, sentir os elementos dos lugares e das paisagens. | Servem para planejar, oportunizando o diálogo, conhecendo e trocando experiências. |
| Planejar é um ato contínuo e importantíssimo para o pleno desenvolvimento da docência. Para tanto,  | P.19.05.CS         | Planejar é um ato contínuo.  | Servem para planejar, oportunizando o diálogo,                                     |

|   |               |  |  |
|---|---------------|--|--|
| é importante das às crianças a oportunidade de dialogar com as pessoas, conhecer os lugares, os territórios, ouvir histórias, contos e lendas, questionar e trocar experiências, tocar e sentir os elementos dos lugares e das paisagens sempre que puderem, sentir cheiros, sons e sabores, entre outros.  |               | Oportunidade de dialogar, conhecer os lugares, territórios, trocar experiências, sentir os elementos dos lugares e das paisagens.                                    | conhecendo e trocando experiências.  |
| Planejar é um ato contínuo e importantíssimo para o pleno desenvolvimento da docência. Para tanto, é importante das às crianças a oportunidade de dialogar com as pessoas, conhecer os lugares, os territórios, ouvir histórias, contos e lendas, questionar e trocar experiências, tocar e sentir os elementos dos lugares e das paisagens sempre que puderem, sentir cheiros, sons e sabores, entre outros. | P.18.0104.CS  | Planejar é um ato contínuo.<br><br>Oportunidade de dialogar, conhecer os lugares, territórios, trocar experiências, sentir os elementos dos lugares e das paisagens. | Servem para planejar, oportunizando o diálogo, conhecendo e trocando experiências. |
| Planejar é um ato contínuo e importantíssimo para o pleno desenvolvimento da Docência . Para tanto, é importante dar às crianças a oportunidade de dialogar com Pessoas, conhecer os lugares, os territórios etc.   | P.20.0205.CS  | Planejar é um ato contínuo.<br><br>Oportunidade de dialogar, conhecer os lugares, territórios, trocar experiências, sentir os elementos dos lugares e das paisagens. | Servem para planejar, oportunizando o diálogo, conhecendo e trocando experiências. |
| Passeio de conhecimento/caminhadas  | P.8.EF1.EF.UO | Conhecimento e passeio   | Conhecimento   |
| Nascentes de rios casa da cultura   | P.7.EF1.A.UO  | Nascente de rio e casa da cultura  | Nascente de rio e casa da cultura  |
| Servem como ponto de partida e de suporte aos objetivos.  | P.4.01.SA     | Servem como partida aos objetivos  | Ponto de partida   |
| O planejamento das aulas baseado nas fontes pedagógicas nos aproxima realmente da realidade. Isso torna nosso trabalho mais significativo.  | P.5.05.AR     | Aproxima da realidade, tornando o trabalho significativo   | Aproxima da realidade significativa  |
| Sempre elaboramos um planejamento coletivo, com objetivos a serem alcançados, de acordo com a   | P.2.01.NE     | Elaboramos o planejamento coletivo, de acordo com a realidade.   | Planejamento coletivo de acordo com a realidade da escola e da turma               |

|   |               |  |  |
|---|---------------|--|--|
| realidade da comunidade escolar. A partir do mesmo, cada professor elabora o seu planejamento semanal, adaptando o mesmo a sua realidade encontrada em sala de aula.  |               | A partir do planejamento coletivo, cada professor elabora o seu, adaptando a realidade da sala de aula   |  |
| São os instrumentos que irão despertar a ação do aprender e servirão como consolidação da prática. A vivência experimentada.  | P.3.05.NE     | Instrumentos da ação e servem como consolidação da prática.<br>Vivência  | Servem como instrumentos para a prática e vivência.                                |
| Planejar é um ato contínuo e importantíssimo para o pleno desenvolvimento da docência. Para tanto, é importante das às crianças a oportunidade de dialogar com as pessoas, conhecer os lugares, os territórios, ouvir histórias, contos e lendas, questionar e trocar experiências, tocar e sentir os elementos dos lugares e das paisagens sempre que puderem, sentir cheiros, sons e sabores, entre outros. | P.17.01.CS    | Planejar é um ato contínuo.<br><br>Oportunidade de dialogar, conhecer os lugares, territórios, trocar experiências, sentir os elementos dos lugares e das paisagens. | Servem para planejar, oportunizando o diálogo, conhecendo e trocando experiências. |
| Deixa as aulas mais atraentes   | P.6.03.UO     | Aulas atraentes  | Aulas atraentes  |
| Com fotos, imagem, livros, depoimentos  | P.11.04.UO    | Imagem e depoimentos   | Imagem e depoimentos   |
| Serve como fio condutor e base.   | P.10.EF1.A.UO | Servem como base   | Servem como base   |
| Elas aproximam o conteúdo matemático da realidade de nossos estudantes. Fica mais fácil ensinar e para os alunos fica mais fácil aprender.  | P.14.EF2.M.CS | Aproximam o conteúdo da realidade.<br><br>Fácil para ensinar e fácil para aprender   | Aproxima o conteúdo da realidade   |
| serve de maneira que todo o profissional consiga cumprir cada currículo em seu planejamento   | P.22.GE.CS    | Serve ao profissional para cumprir o planejamento  | Cumprir planejamento.  |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas por meio de um questionário *on-line* aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o protocolo CAAE: 53400921.9.0000.5564.

Unidade de significado das fontes pedagógicas da realidade que servem ao planejamento.

| UNIDADE 1                            | UNIDADE 2                            | UNIDADE 3                      | UNIDADE 4                           | UNIDADE 5                                  | UNIDADE 6                         |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|--|-----------------------------------|
| Servem como conteúdo<br>Conhecimento | Servem como base<br>Ponto de partida | Servem para atender aos alunos | Servem para compreensão do entorno, | Servem de forma virtual<br>Aulas atraentes | Nascente de rio e casa da cultura |

|   |  |  |   |                             |  |
|---|--|--|---|-----------------------------|--|
| <p>Aproxima o conteúdo da realidade</p> | <p>Servem como base Cumprir planejamento</p> |  | <p>relacionando o objeto de estudo Justificam as situações do cotidiano Servem para planejar, oportunizando o diálogo, conhecendo e trocando experiências Servem para planejar, oportunizando o diálogo, conhecendo e trocando experiências Servem para planejar, oportunizando o diálogo, conhecendo e trocando experiências Servem para planejar, oportunizando o diálogo, conhecendo e trocando experiências Servem para</p> | <p>Imagem e depoimentos</p> |  |
|---|--|--|---|-----------------------------|--|

|  |  |  |   |  |  |
|--|--|--|---|--|--|
|  |  |  | planejar,<br>oportunizando o<br>diálogo,<br>conhecendo e<br>trocando<br>experiências<br>Aproxima da<br>realidade<br>significativa<br>Planejamento<br>coletivo de<br>acordo com a<br>realidade da<br>escola e da<br>turma<br>Servem como<br>instrumentos<br>para a prática e<br>vivência |  |  |
|--|--|--|---|--|--|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 01/2023.

Categoria das fontes pedagógicas da realidade que servem ao planejamento.

AS FONTES PEDAGÓGICAS DA REALIDADE SERVEM COMO PONTO DE PARTIDA NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO: APROXIMANDO CONTEÚDODA REALIDADE.

## Pontos marcantes, potentes e os limites na construção do documento de currículo regional

| TRECHO DA TRECHO DA ENTREVISTA   | CÓDIGO DA RESPOSTA | DESCRIÇÃO DETALHADA DO TRECHO   | UNIDADES DE SIGNIFICADOS  |
|--|--------------------|---|---|
| A participação de todos na elaboração.   | P.23.EF1.LI.NI     | A participação de todos.  | Participação dos professores  |
| As trocas de ideias experiências   | P.24EF1.A.NI       | Debates de ideias e experiências  | Debates e trocas de experiências  |
| Trabalho coletivo  | P.25.05.CS         | Realização de atividades não individualmente  | Elaboração conjunta   |
| É de grande importância pensar na realidade dos alunos e na atualidade.  | P.26.EF1.LI.CS     | A consideração da realidade atual dos alunos  | Realidade dos alunos  |
| Os estudos e debates buscando a coletividade do planejamento com bases nas estruturas da sociedade e as possibilidades da consolidação do conhecimento emancipatório. A grande dificuldade na implementação da proposta traz muitos entraves, sendo a própria compreensão do currículo, as demandas das famílias, carências sociais e se intensifica com a pandemia.   | P.21.01.CS         | O processo coletivo considerando a organização da sociedade para a construção de conhecimentos emancipatórios.<br>Os desafios de entender o documento e o aumento da carência das famílias.   | Planejamento coletivo<br><br>Dificuldades de entender o currículo<br><br>Contexto familiar  |
| O mais importante é a construção coletiva.   | P.9.EF1.UO         | Elaboração coletiva   | Elaboração coletiva   |
| O diálogo entre todos.   | P.13.05. UO        | Troca de ideias   | Troca de ideias   |
| A construção, elaboração do documento iniciou-se antes do documento estadual, a escolha dos representantes dos municípios para pensar e elaborar não respeitou certos critérios, que do meu ponto de vista seriam cruciais, como por exemplo, escolher profissionais (dê preferência professores) efetivos da rede, isso não ocorreu em todos, mas alguns municípios não respeitaram o teor e a importância do documento e encaminharam pessoas que estavam de "passagem" pela secretaria do município e | P.15.EF1.GE.NI     | Elaboração do documento. Escolha dos representantes, alguns municípios não respeitaram a importância do documento e pessoas que foram encaminhadas não correspondiam a necessidade do momento.<br>Erro na escolha dos participantes, deveriam ser somente efetivos. | Elaboração do precipitada do documento<br><br>Problema da participação de professores ACTs ou ACTs na elaboração de documentos de política educacional. |

|   |               |  |   |
|---|---------------|--|---|
| não correspondiam à necessidade de conhecimentos que o momento exigia.  |               |  |   |
| Participação dos docentes, realização de debates e questionamentos para adequação à realidade escolar.  | P.16.04.CS    | A participação dos professores, diálogos e adaptação à realidade.  | Participação dos professores;<br>Adequação à realidade.               |
| Participação dos docentes, realização de debates e questionamentos sobre a adequação do currículo na realidade escolar.   | P.19.05.CS    | A participação dos professores, diálogos e adaptação à realidade   | Participação dos professores;<br>Adaptação à realidade                |
| Participação dos docentes e realização de debates/ questionamentos.   | P.18.0104.CS  | A participação dos professores e diálogos.   | Participação dos professores;   |
| Participação dos docentes e realização de debates/ questionamentos.   | P.20.0205.CS  | A participação dos professores e diálogos.   | Participação dos professores;   |
| Importante pois foi feito um currículo baseado na nossa (cultura) realidade, região. estado...  | P.8.EF1.EF.UO | A elaboração do currículo embasado na cultura, realidade da região e estado.   | Elaboração do currículo embasado na realidade;                        |
| Socialização  | P.7.EF1.A.UO  | Coletivo   | Publicização  |
| Sua efetiva legitimidade.   | P.4.01.SA     | Efetiva adequação  | Documento elaborado pelos professores                                 |
| Este documento regional veio de encontro aos anseios dos profissionais da educação. Vejo que este foi um passo muito importante mas que ainda temos muito que trabalhar para que o currículo realmente cumpra seu objetivo nas escolas  | P.5.05.AR     | Documento regional, com anseios da educação.<br>Para que o currículo cumpra o seu objetivo nas escolas é importante muito trabalho.                                    | Documento regional;<br><br>Currículo cumpra os objetivos nas escolas; |
| O documento é de extrema importância para nortear o desenvolvimento das ações em sala de aula. Facilitando o desenvolvimento dos planos de ações e embasando de forma coerente e eficaz o conteúdo a ser trabalhado em todos os municípios da região AMOSC. Facilitando assim o trabalho pedagógico em caso de transferência de alunos. | P.2.01.NE     | Documento é importante para desenvolver ações em sala de aula, planos de ações de forma eficaz aos conteúdos trabalhados na região.<br>Facilita o trabalho pedagógico. | Documento importante;<br><br>Facilidade do trabalho pedagógico;       |
| Ter um documento orientador é o que   | P.3.05.NE     | Marcante é o documento orientador e  | Documento orientador,   |

|  |               |   |   |
|--|---------------|---|---|
| considero mais marcante, e a mais potente é a possibilidade de diálogo e inserção dos componentes da realidade local com a PARTICIPAÇÃO dos professores, ou seja, é um documento produzido por nós para nós. Ajustes ainda estão sendo realizados. |               | tendo a possibilidade de diálogo e realidade local. Participação dos professores.<br>Realização de ajustes. | possibilidade de dialogar com a realidade.<br><br>Participação dos professores;<br><br>Ajustes deverão serem feitos |
| Participação dos docentes e realização de debates, questionamentos   | P.17.01.CS    | A participação dos professores e diálogos.  | Participação dos professores  |
| A forma de atuação do professor  | P.6.03.UO     | Atuação do professor.   | Atuação do professor  |
| Fontes históricas  | P.11.04.UO    | Fontes históricas   | Fontes históricas   |
| A Clareza dos conceitos.   | P.10.EF1.A.UO | Conceitos   | Conceitos   |
| Mais marcante seria poder ajudar na elaboração do currículo. Os limites ainda deparamos com escolas sem muita tecnologia.  | P.14.EF2.M.CS | Elaboração do currículo.<br>Limite com escolas sem tecnologia.  | Elaboração do currículo;<br>Escolas sem tecnologia  |
| Em seguir os conteúdos de cada disciplina e ano  | P.22.GE.CS    | Conteúdos das disciplinas por ano.  | Conteúdos das disciplinas   |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas por meio de um questionário *on-line* aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o protocolo CAAE: 53400921.9.0000.5564.

Unidades de significado dos pontos marcantes e potentes na construção do documento de currículo regional

| UNIDADES 1  | UNIDADES 2  | UNIDADES 3   | UNIDADES 4                            | UNIDADES 5   | UNIDADES 6             | UNIDADES 7                                 | UNIDADES 8                                  | UNIDADES 9                        |
|---|---|--|---------------------------------------|--|------------------------|--|---|-----------------------------------|
| Participação dos professores<br>Elaboração coletiva<br>Participação dos professores<br>Participação dos professores | Debates e trocas de experiências<br>Troca de ideias | Realidade dos alunos<br>Adaptação a realidade<br>Adaptação a realidade<br>Embasado na realidade<br>Possibilidade de dialogar com a | Estudos e debates<br>Estudo e debates | Elaboração do documento<br>Elaboração do currículo | Adequação do documento | Documento regional<br>Documento importante | Currículo cumpra com os objetivos na escola | Facilidade do trabalho pedagógico |

|  |  |           |  |  |  |  |  |  |
|--|--|-----------|--|--|--|--|--|--|
| Participação dos professores<br>Participação dos professores Coletivo<br>Participação dos professores<br>Atuação dos professores |  | realidade |  |  |  |  |  |  |
|--|--|-----------|--|--|--|--|--|--|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 01/2023.

Unidades de significado dos limites na construção do documento de CR

| UNIDADES 1                           | UNIDADES 2        | UNIDADES 3  | UNIDADES 4                | UNIDADES 5                                     |
|--------------------------------------|-------------------|---|---------------------------|--|
| Dificuldades de entender o currículo | Contexto familiar | Mesmo com a elaboração do documento, as escolas continuam sem tecnologias | Conteúdos das disciplinas | Problema da participação dos professores ACTs. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 01/2023.

Categorias dos pontos marcantes e potentes.

|                           |  |                                  |                                       |  |
|---------------------------|--|----------------------------------|---------------------------------------|--|
| Participação do professor | Adequação do documento a realidade local | Elaboração do documento regional | Estudos e debates com troca de ideias | Documento com função social pedagógica |
|---------------------------|--|----------------------------------|---------------------------------------|--|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 01/2023.

A participação do professor na elaboração e adequação do CR por meio de estudos, debates e trocas de ideias: a realidade local.

## Categorias dos limites

|  |  |  |
|--|--|--|
| Entendimento do currículo, falta dos conteúdos nas disciplinas | Participação dos professores acts como problema de efetividade nas escolas | O documento tem função social e pedagógica, por outro lado faltam tecnologias nas escolas. |
|--|--|--|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 01/2023.

O CR como função social da escola: limites encontrados na construção do documento.

Entendimento das fontes pedagógicas da realidade e exemplos.

| TRECHO DA ENTREVISTA  | CÓDIGO DA RESPOSTA | DESCRIÇÃO DETALHADA DO TRECHO   | UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO  |
|---|--------------------|---|--|
| Atividades com música, diálogos interpretativos utilizando diálogos reais para os alunos  | P.23.EF1.LI.NI     | São diálogos de interpretação da realidade do aluno.  | Diálogos da realidade do aluno   |
| Partir de vivências da realidade, levar em consideração o que os conhecimentos prévios do aluno.  | P.25.05.CS         | Vivências, realidade e conhecimento dos alunos.   | Realidade do aluno   |
| No que condiz a atualidade.   | P.26.EF1.LI.CS     | Atualidade.   | Atualidade   |
| As fontes pedagógicas são as possibilidades de aproximar a criança na compreensão do seu entorno. Podem ser no ambiente, na cultura, na economia, na política, compreensão simbólica da realidade. Deve como fontes pedagógicas as fotografias, contos, costuras, tradições, lugares, paisagens, gestão das organizações que compõe a sociedade, etc. | P.21.01.CS         | Possibilidades de compreensão do entorno, (ambiente, cultura, política, economia) símbolos da realidade. Exemplo: fotografias, tradições, lugares, paisagens, organizações, o que compõe a sociedade. | Compreensão do entorno da realidade.<br><br>Lugares, paisagens, organizações |
| Fontes pedagógicas dos municípios que podem ser visitadas, grutas, igrejas, prefeitura, cristo, cachoeira do Adolfo Konder, etc   | P.9.EF1.UO         | Fontes pedagógicas para visita.   | Fontes de visitação.<br><br>Prefeitura, igreja, grutas, cachoeira.           |
| Fontes de estudo para compreensão de assuntos ligados aos desafios do presente. Exemplo: museus, casa de cultura, nascente de   | P.12.01.UO         | São fontes de estudo para compreender o conhecimento da realidade.  | Fontes para compreensão do conhecimento da realidade                         |

|   |                |   |  |
|---|----------------|---|--|
| rios, conversa com idosos, entre outros.  |                |   |  |
| Passeios e visitas em lugares estratégicos. Usinas hidroelétricas, museu etc.   | P.13.05.UO     | Lugares planejados.   | Lugares  |
| A questão me parece ampla, para alguns fontes pedagógicas podem ser somente o Google, porém, os meios tecnológicos precisam estar a disposição também do docente e do aluno, fazem parte da nossa realidade a e utilização destes precisa ser equilibrada e para a aprendizagem, a formação inicial do professor vai direcionar e muito as fontes pedagógicas que este irá beber. | P.15.EF1.GE.NI | A Formação inicial do docente vai direcionar as FP.<br>Diálogo amplo, pois alguns entendem como FPR os meios tecnológicos, mas estes precisam estar à disposição dos docentes e discentes, fazendo parte da realidade e sendo utilizado de forma equilibrada. | Formação inicial do docente auxilia a escolha das fontes.<br><br>Diálogo para compreender a realidade<br><br>Meios tecnológicos precisam estar a disposição para compreender a realidade |
| Naturais e ambientais, culturais e simbólicas, econômicas e sociais, políticas. Ex.: paisagens, saberes, fotos, contos, memórias, símbolos, família, lugares, etc.  | P.16.04.CS     | São naturais e ambientais, culturais e simbólicas, econômicas e políticas, exemplificando as paisagens, saberes, fontes históricas materiais e imateriais.  | Fontes naturais e ambientais, culturais e simbólicas, econômicas e políticas.<br><br>Paisagens, saberes, fontes materiais e imateriais.  |
| Naturais e ambientais, culturais e simbólicas, políticas, econômicas e sociais. Exemplos: Contos, paisagens naturais, fotos, memória, família, bairro, o lugar onde moro, política e suas organização, costumes e tradições   | P.19.05.CS     | São naturais e ambientais, culturais e simbólicas, econômicas e políticas, exemplificando as paisagens, saberes, fontes históricas materiais e imateriais.  | Fontes naturais e ambientais, culturais e simbólicas, econômicas e políticas.<br><br>Paisagens, saberes, fontes materiais e imateriais.  |
| Naturais e ambientais, culturais e simbólicas, econômicas e   | P.18.0104.CS   | São naturais e ambientais, culturais e simbólicas, econômicas e políticas,  | Fontes naturais e ambientais, culturais e simbólicas,  |

|   |               |  |  |
|---|---------------|--|--|
| sociais e políticas. Ex: Paisagens, contos, fotografias, saberes, memórias, símbolos, conflitos entre os grupos, família, o lugar, costumes e tradições   |               | exemplificando as paisagens, saberes, fontes históricas materiais e imateriais.                                  | econômicas e políticas.<br><br>Paisagens, saberes, fontes materiais e imateriais.  |
| Naturais e ambientais, culturais e simbólicos, econômicas, sociais e políticas.   | P.20.0205.CS  | São naturais e ambientais, culturais e simbólicas, econômicas e políticas.                                       | Fontes naturais e ambientais, culturais e simbólicas, econômicas e políticas.  |
| Estádio da chapecoense/Cristo   | P.8.EF1.EF.UO | Estádio da chapecoense e cristo  | Exemplo: Estádio da chapecoense e cristo   |
| Prefeitura igreja gruta   | P.7.EF1.A.UO  | Prefeitura, igreja e gruta   | Exemplo: Prefeitura, igreja e gruta  |
| É a nossa realidade a ser conhecida e estudada efetivamente   | P.4.01.SA     | Realidade manifestada por nós e estudada com efetividade.  | É a realidade na sua efetividade   |
| Livros, pesquisas.  | P.5.05.AR     | Livros, pesquisas.   | Exemplo: Livros, pesquisas.  |
| A realidade do aluno; Ferramentas da Internet; Meios de comunicação; Livros diversos; Pesquisas; Material de apoio; Trabalho coletivo e interdisciplinar  | P.2.01.NE     | Realidade do aluno; Ferramentas tecnológicas, livros, pesquisas. O coletivo, a interdisciplinaridade.            | É a realidade do aluno.<br><br>Exemplo: ferramentas tecnológicas, livros, pesquisas.<br><br>Trabalho coletivo e interdisciplinar |
| As fontes são os instrumentos que se utiliza para conceituar de forma mais prática possível (concreta) a teoria que se pretende ensinar. Ex. Desde objetos, lugares como museus, paisagens, filmes, músicas que vão materializando o trabalho pedagógico. | P.3.05.NE     | Fontes são os instrumentos que conceituam concretamente a teoria do ensinar.<br>Exemplos: lugares, paisagens.    | Fontes são instrumentos de conceituação.<br><br>Exemplo: lugares e paisagens, filmes, músicas.                                   |
| Naturais e ambientais, culturais e simbólicas, econômicas e sociais e políticas, exemplo:   | P.17.01.CS    | São naturais e ambientais, culturais e simbólicas, econômicas e políticas, exemplificando as paisagens, saberes, | Fontes naturais e ambientais, culturais e simbólicas, econômicas e políticas.  |

|   |               |   |   |
|---|---------------|---|---|
| paisagens, contos, fotografias, saberes, memórias, símbolos, família e costumes e tradições   |               | fontes históricas materiais e imateriais  | Paisagens, saberes, materiais e imateriais.                         |
| Nascente do rio, visitação de museus  | P.6.03.UO     | Nascente do rio, visitação de museus  | Exemplo: nascente do rio e museus.                                  |
| Fontes históricas   | P.11.04.UO    | Fontes históricas   | Exemplos: Fontes históricas   |
| A gruta, a igreja, a prefeitura...  | P.10.EF1.A.UO | gruta, a igreja, a prefeitura   | Exemplos: gruta, a igreja, a prefeitura                             |
| Fontes pedagógicas que podemos trabalhar em sala de aula que estão presentes em nosso município como por exemplo, museus, propriedades agrícolas, comércio, rios, paisagens, etc. | P.14.EF2.M.CS | Fontes pedagógicas do município: museus, propriedades agrícolas, comércio, rios, paisagens. | Exemplo: museus, propriedades agrícolas, comércio, rios, paisagens. |
| É a prática pedagógica do docente, nas ciências educativas  | P.22.GE.CS    | Prática pedagógica.   | Exemplo: prática pedagógica do docente.                             |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas por meio de um questionário *on-line* aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o protocolo CAAE: 53400921.9.0000.5564.

Unidades de significado do entendimento das fontes pedagógicas da realidade

| UNIDADE 1                            | UNIDADE 2                        | UNIDADE 3   | UNIDADE 4  | UNIDADE 5                               |
|--------------------------------------|----------------------------------|---|--|---|
| Diálogos da realidade do aluno       | Lugares, paisagens, organizações | Formação inicial do docente auxilia a escolha das fontes. | Fontes naturais e ambientais, culturais e simbólicas, econômicas e políticas | Fontes são instrumentos de conceituação |
| Realidade do aluno                   | Lugares                          |   | Fontes naturais e ambientais, culturais e simbólicas, econômicas e políticas |   |
| Compreensão do entorno da realidade. |                                  |   | Fontes naturais e ambientais, culturais e simbólicas, econômicas e políticas |   |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| Fontes para compreensão do conhecimento da realidade |  |  |  |  |
| Diálogo para compreender a realidade                 |  |  |  |  |
| É a realidade na sua efetividade                     |  |  |  |  |
| Atualidade   |  |  |  |  |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 01/2023

Unidade de significado dos exemplos de fontes pedagógicas da realidade

| UNIDADE 1                        | UNIDADE 2                              | UNIDADE 3   | UNIDADE 4  | UNIDADE 5                                | UNIDADE 6                           | UNIDADE 7   | UNIDADE 8                               | UNIDADE 9   | UNIDADE 10                  |
|----------------------------------|--|---|--|--|-------------------------------------|---|---|---|-----------------------------|
| Lugares, paisagens, organizações | Prefeitura, igreja, grutas, cachoeira. | Meios tecnológicos precisam estar a disposição para compreender a realidade | Paisagens, saberes, fontes materiais e imateriais. | Exemplo: Estádio da chapecoense e cristo | Exemplo: Prefeitura, igreja e gruta | Exemplo: ferramentas tecnológicas, livros, pesquisas. | Trabalho coletivo e interdisciplinar    | Exemplo: nascente do rio e museus.                                  | Exemplos: Fontes históricas |
| Exemplo: lugares e paisagens,    |  |   | Paisagens, saberes, fontes materiais e imateriais. |  | Exemplos: gruta, igreja, prefeitura |   | Exemplo: prática pedagógica do docente. | Exemplo: museus, propriedades agrícolas, comércio, rios, paisagens. |                             |
|                                  |  |   | Paisagens, saberes, fontes materiais e imateriais. |  |                                     |   |   |   |                             |

|  |  |  |                     |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|---------------------|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  | filmes,<br>músicas. |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|---------------------|--|--|--|--|--|--|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 01/2023

Categorias do que se entende por fontes pedagógicas da realidade

|  |   |
|--|---|
| Diálogos e compreensões da realidade e atualidade do aluno | Lugares e paisagens como instrumentos de conceituação |
|--|---|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 01/2023

Categoria de exemplo de fontes pedagógicas da realidade

|  |   |
|--|---|
| Lugares e paisagens, saberes, fontes materiais e imateriais. | Diálogos e compreensões da realidade e atualidade do aluno: Lugares e paisagens como categorias de conceituação |
|--|---|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 01/2023

