

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MULTI-INSTITUCIONAL EM DIFUSÃO DO
CONHECIMENTO**

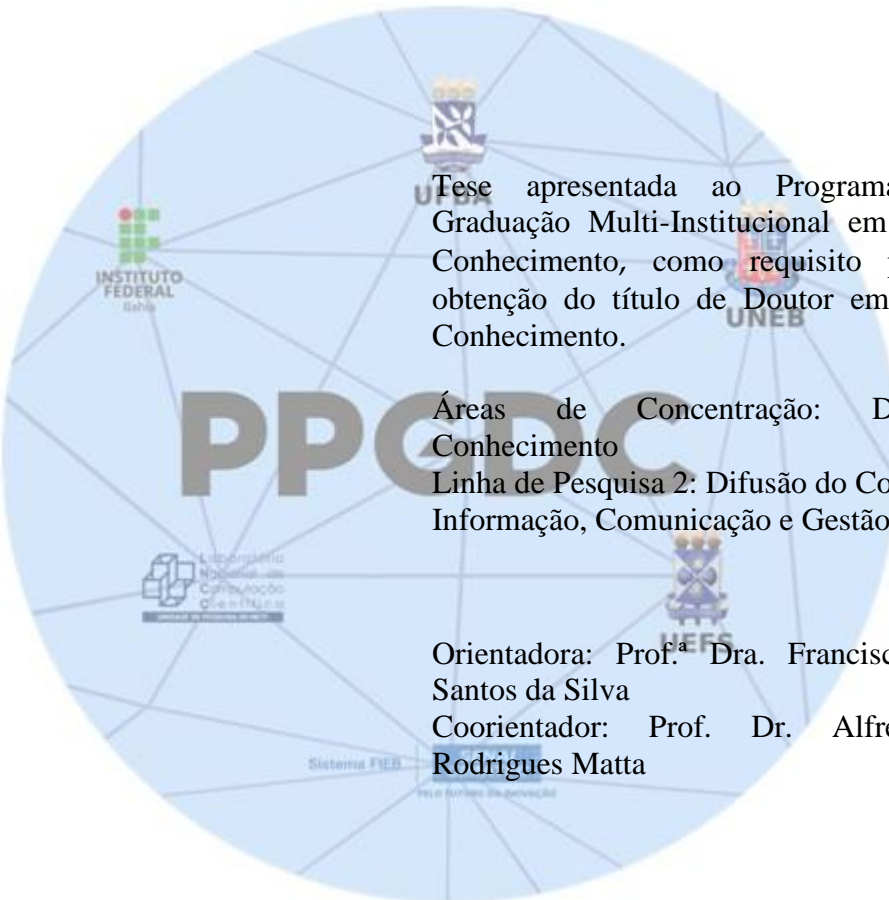
EUDES MATA VIDAL

**PROPOSTA DIDÁTICA BASEADA NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA:
APLICAÇÃO EM ESCOLAS DO CABULA PARA MOBILIZAÇÃO DO TURISMO
DE BASE COMUNITÁRIA**

Salvador
2021

EUDES MATA VIDAL

**PROPOSTA DIDÁTICA BASEADA NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA:
APLICAÇÃO EM ESCOLAS DO CABULA PARA MOBILIZAÇÃO DO TURISMO
DE BASE COMUNITÁRIA**



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Difusão do Conhecimento.

Áreas de Concentração: Difusão do Conhecimento
Linha de Pesquisa 2: Difusão do Conhecimento: Informação, Comunicação e Gestão

Orientadora: Prof.^a Dra. Francisca de Paula Santos da Silva
Coorientador: Prof. Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta

Salvador
2021

Vidal, Eudes Mata.

Proposta didática baseada no ensino de História e Geografia : aplicação em escolas da região do Cabula para mobilização do turismo de base comunitária / Eudes Mata Vidal. - 2021.

323 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca de Paula Santos da Silva.

Coorientador: Prof. Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta.

Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação Multi-institucional em Difusão do Conhecimento, Salvador, 2021.

1. História - Estudo e ensino (Ensino Fundamental). 2. Geografia - Estudo e ensino (Ensino Fundamental). 3. Quilombos - Cabula (Salvador, BA). 4. Turismo - Aspectos sociais - Cabula (Salvador, BA). I. Silva, Francisca de Paula Santos da. II. Matta, Alfredo Eurico Rodrigues. III. Programa de Pós-Graduação Multi-institucional em Difusão do Conhecimento. IV. Título.



Universidade Federal da Bahia
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO
(DMMDC)**

ATA Nº 37

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO (DMMDC), realizada em 05/03/2021 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO no. 37, área de concentração MODELAGEM DA GERAÇÃO E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO, do(a) candidato(a) EUDES MATA VIDAL, de matrícula 216123013, intitulada PROPOSTA DIDÁTICA BASEADA NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA: APLICAÇÃO EM ESCOLAS DO CABULA PARA MOBILIZAÇÃO DO TURISMO DE BASE COMUNITÁRIA. Às 15:30 do citado dia, Meio virtual Plataforma Zoom, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof^ª. FRANCISCA DE PAULA SANTOS DA SILVA que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. EDUARDO CHAGAS OLIVEIRA, Prof. Dr. EDUARDO DAVID DE OLIVEIRA, Prof. Dr. ALFREDO EURICO RODRIGUES MATTA, Prof. Dra. LUCIANA CONCEIÇÃO DE ALMEIDA MARTINS, Prof^ª. Dra. DENISE SILVA DE SOUZA e Prof^ª. Dra. ELIANA SAMPAIO ROMÃO. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Luciana Conceição de Almeida Martins
**Dra. LUCIANA CONCEIÇÃO DE ALMEIDA
MARTINS**

Examinador(a) Externo(a) à Instituição

Denise Silva de Souza
Dra. DENISE SILVA DE SOUZA

Examinador(a) Externo(a) à Instituição

Eliana Sampaio Romão
Dra. ELIANA SAMPAIO ROMÃO

Examinador(a) Externo(a) à Instituição

Eduardo Chagas Oliveira
Dr. EDUARDO CHAGAS OLIVEIRA, UFSB

Examinador(a) Interno(a)

Eduardo David de Oliveira
Dr. EDUARDO DAVID DE OLIVEIRA, UFBA

Examinador(a) Interno(a)

Alfredo Eurico Rodrigues Matta

Dr. ALFREDO EURICO RODRIGUES MATTA, UESB

Examinador(a) Interno(a)

Francisca de Paula Santos da Silva
**Dra. FRANCISCA DE PAULA SANTOS DA SILVA,
UNEB**

Presidente

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a mim, por não ter desistido de concluir este trabalho em razão de tantas dificuldades que ao longo do período deste doutorado apareceram.

Agradeço a Deus, e as forças do bem que me acompanham: aos meus ancestrais orixás, encantados e anjos que colaboraram emanando força e energia para que eu mantivesse a fé, força, inteligência, paciência e principalmente a vida para concluir este estudo.

Agradeço aos meus orientadores Francisca de Paula e Alfredo Eurico Rodrigues Matta, pela paciência, crédito e confiança em meu potencial.

Agradeço a minha família: minha mãe Amélia Luzia Mata Vidal e ao meu pai Ezio Ferreira Vidal, por ter me dado uma formação capaz de me ajudar a chegar a este momento, assim como por todo apoio, amor e carinho a mim dedicado. Agradeço a meus irmãos, que de algum modo me ajudaram também a chegar até este momento de conclusão deste trabalho.

Agradeço a minha yalorixá Maria Edite Pita Costa, carinhosamente como “mãe Edite”, por cuidar do meu caminho espiritual com muito amor e dedicação, e ter sempre uma palavra de conforto, estímulo para a conclusão desse estudo.

Agradeço aos meus amigos e amigas que sempre trouxeram com sua amizade, uma luz para os meus passos. E neste sentido não quero fazer nenhum destaque em razão de não cair na injustiça de faltar com alguém. Portanto a todos amigos e amigas, meu muito obrigado!

Agradeço ao meu companheiro Vítor Manoel Toledo, por todo seu amor, carinho respeito e dedicação me ajudando para eu que pudesse concluir este meu doutorado.

Quero agradecer a todos os colegas de doutorado, tanto os mais próximos, quanto os mais distantes que de algum modo deixaram em mim um pouco de sua inteligência, criatividade e sua força. Agradeço também a todas e todos os professores do doutorado em Difusão do Conhecimento (DMMDC), por compartilhar os seus conhecimentos e sua genialidade, que me permitiram ampliar o conhecimento e as teorias que tanto foram necessárias para o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço as minhas colegas de trabalho, representadas na pessoa da minha diretora e grande colega Ana Cleyde Machado, e a minha querida amiga da vida coordenadora Cláudia Maria Pereira da Anunciação, assim como em especial a colega Ana Rita Araújo, por todo o apoio que me deram nesses quatro anos para que eu não desistisse e ao mesmo tempo tivesse o foco na conclusão deste estudo.

Agradeço a todas e todos os educadores e educadoras da Regional Cabula, que de algum modo, legaram seus conhecimentos comunitários e profissionais para que hoje esse trabalho

fosse uma realidade. É necessário fazer destaque a todas as coordenadoras e coordenadores da Regional citada, na querida professora Alaíde Santos de Santana, e aos professores Leandro Nascimento e Claudio Amorim pelo apoio. Saliento o meu profundo agradecimento as professoras, gestoras e coordenadoras das escolas Eraldo Tinoco Melo e Antônio Euzébio e Acelino Maximiano da Encarnação representadas nas gestoras: Josenita de Oliveira Evangelista de Souza e Luciana do Nascimento Praxedes, as coordenadoras queridas: a amiga-irmã Lívia Villas Bôas, Nohara Vanessa Figueiredo Alcântara Góes e Ana Lucia Ferreira dos Santos Santana. E representado o corpo docente, as queridas professoras Aiala Braga Copque, Virginia Alane de Souza, Edneide Santos e Hέλvia Bittencourt, entre outras tantas educadoras e educadores que tive contato no meu intercurso nas unidades da região.

Por fim, quero agradecer aos examinadores que aceitaram o desafio de avaliar este trabalho. Finalizo meu agradecimento a todas as crianças de Salvador matriculadas na rede Municipal de Educação, que são a grande inspiração para essa pesquisa.

VIDAL, Eudes Mata. **Proposta didática baseada no ensino de História e Geografia: Aplicação em escolas do Cabula para mobilização do turismo de base comunitária.** Orientadora: Dra. Francisca de Paula Santos da Silva. 323f. il. Tese (Programa de Pós-Graduação Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2021.

RESUMO

A presente tese sob o título “Proposta Didática Baseada no Ensino de História e Geografia: aplicação em escolas do Cabula para mobilização do turismo de base comunitária”, vinculada ao programa DMMDC, tem como problema de investigação que inexistia uma proposta didática baseada no ensino de História e Geografia aplicada nas escolas municipais do Cabula, que mobilize para o turismo de base comunitária. Tendo como objetivo geral construir uma proposta didática baseada no ensino de História e Geografia nas escolas municipais do Cabula, visando a uma educação para o turismo de base comunitária. A abordagem utilizada para a construção do contexto foi o materialismo histórico dialético, por meio do método Pesquisa Aplicação, conhecido como *Design Based-Research* (DBR), que prevê o desenvolvimento de ciclos de aprimoramento e aplicação, ajustamento, refinamento e avaliação do protótipo desenvolvido a partir de princípios teóricos modelados e aplicados em duas unidades escolares do Miolo da cidade de Salvador. Como arcabouço teórico, adotou-se o Socioconstrutivismo como base epistemológica; os objetivos de aprendizagem dos componentes da História e da Geografia com o foco no território do Cabula; e os princípios do turismo de base comunitária. Foram obtidos como resultados a criação de uma proposta didática baseada no Ensino de História e Geografia, enquanto uma alternativa de educação implicada no contexto do território de quilombo Cabula que sustenta a mobilização para o turismo de base comunitária. Ressaltando que o outro resultado significativo foi a validação desta proposta pelas professoras das unidades municipais.

Palavras-Chave: Socioconstrutivismo. História. Geografia. Quilombo Cabula. Turismo de base comunitária.

VIDAL, Eudes Mata. **Didactic proposal based on the teaching of History and Geography: Application in schools of Cabula to mobilize community-based tourism.** Advisor: Dra. Francisca de Paula Santos da Silva. 323f. il. Thesis (Multi-Institutional and Multidisciplinary Graduate Program in Knowledge Dissemination) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2021.

ABSTRACT

The present thesis under the title “Didactic Proposal Based on Teaching History and Geography: application in Cabula schools to mobilize community-based tourism”, linked to the DMMDC program, has as a research problem that there is no didactic proposal based on teaching History and applied geography in the municipal schools of Cabula, which mobilizes for community-based tourism. With the general objective, to build a didactic proposal based on the teaching of History and Geography in the municipal schools of Cabula, aiming at a community-based education for tourism. The approach used to construct the context was dialectical historical materialism, through the Application Research method, known as Design Based-Research (DBR), which provides for the development of improvement and application cycles, adjustment, refinement and evaluation of the prototype developed at based on theoretical principles modeled and applied in two school units in the city of Salvador. As a theoretical framework, Socioconstructivism was adopted as an epistemological basis; the learning objectives of the components of History and Geography with a focus on the territory of Cabula; and the principles of Community Based Tourism. And, the results obtained were the creation of a didactic proposal based on the Teaching of History and Geography, as an educational alternative implicated in the context of Cabula quilombo territory that sustains the mobilization for community-based tourism. Emphasizing that another significant result was its validation by teachers from municipal units.

Keywords: Socioconstructivism. Story. Geography. Quilombo Cabula. Community Based Tourism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Representação do território do Cabula e suas 17 localidades	18
Figura 2 - Cidade de Salvador, Século XVI	39
Figura 3- Fluxo geográfico da diáspora africana.....	51
Figura 4 - Região do “miolo” de Salvador – território do Cabula.....	65
Figura 5- Fluxograma das Dimensões e dos Eixos de Ação do TBC.....	102
Figura 6 - Representação do processo entre o objetivo global e os objetivos de processo durante o desenvolvimento do cenário de aprendizagem	111
Figura 7 - Solução pedagógica para o ensino de História e Geografia na perspectiva TBC nas escolas do antigo quilombo do Cabula	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resposta quanto a conhecimento da comunidade sobre o entorno da escola	182
Gráfico 2 - Percentual de resposta quanto ao modelo didático sobre a capacidade de promover o raciocínio histórico do estudante	183
Gráfico 3- Indicador se a proposta didática contribui para apreensão dos conhecimentos escolares aplicados ao estudo da História no contexto de seu próprio bairro	184
Gráfico 4 - Indicador dos conceitos relacionados à Alfabetização Cartográfica voltada ao contexto dos estudantes	185
Gráfico 5 – Aplicabilidade do modelo didático do ensino de Geografia	186
Gráfico 6 - Modelo de plano de Ensino para promover a Consciência Ambiental	187
Gráfico 7 - Indicativo de atividades propostas para o estudo sobre consciência ambiental...	188
Gráfico 8 - Modelo didático para o ensino de Resolução de problemas	189
Gráfico 9 - Atividades para o ensino de História e Geografia para os anos iniciais	190
Gráfico 10 - Planejamento para integração entre os conceitos pertinentes ao ensino de História e Geografia	191
Gráfico 11- Modelo didático proposto estão correspondentes com os objetivos e conteúdo para os componentes de História e Geografia para os anos iniciais	192
Gráfico 12 - Proposta de atividades dos cenários de aprendizagem contempla o desenvolvimento da interação social e o engajamento coletivo	193
Gráfico 13 - Indicativo sobre o planejamento proposto sobre o conhecimento trabalhado em sala de aula.....	194
Gráfico 14 - Proposta de atividades dos cenários de aprendizagem contempla o desenvolvimento da interação social e o engajamento coletivo	195
Gráfico 15- Indicativo sobre a sequência de tarefas propostas	196
Gráfico 16 - Indicativo sobre a Metacognição	197
Gráfico 17- Indicativo das sequências didáticas	198
Gráfico 18 - Indicativo das atividades de ensino do planejamento	199
Gráfico 19 - Indicativo relativo à aplicabilidade do Modelo de aula	200
Gráfico 20 - Indicativos dos objetivos globais	201

Gráfico 21 - Indicativo da ZDI.....	202
Gráfico 22 - Indicativo sobre a ocorrência da ZDI.....	203
Gráfico 23 - Indicativo da ocorrência da ZDI a partir da interação dos grupos operativos ...	204
Gráfico 24 - Indicativos das atividades que permitem o desenvolvimento das operações cognitivas.....	205
Gráfico 25 - Indicativo da abrangência do TBC.....	206
Gráfico 26 - Modelo de educação para mobilizar o TBC.....	207
Gráfico 27 - Indicativo das atividades que favorecem atitudes cooperativas.....	208
Gráfico 28 - Modelo de planejamento relacionado ao protagonismo e autonomia do estudante	208
Gráfico 29 - Modelo de planejamento sobre os objetivos da aprendizagem.....	209
Gráfico 30 - Proposta didática para o ensino de História e Geografia	210
Gráfico 31 - Proposta didática baseada no ensino de História e Geografia	211

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Estrutura Geral da Tese.....	17
Quadro 2	Lista de Escolas Municipais localizadas no território do Cabula.....	19
Quadro 3	Localização das Aldeias.....	32
Quadro 4	Interpretação do perfil das heranças sócio-históricas, culturais e ambientais da comunidade do território do Cabula em sua matriz ancestral indígena (tupinambá) para os dias atuais.....	37
Quadro 5	Interpretação do perfil das heranças sócio-históricas, culturais e ambientais da comunidade do território do Cabula em sua matriz ancestral dos distintos povos africanos.....	47
Quadro 6	Interpretação do perfil das heranças sócio-históricas culturais e ambientais da comunidade do território do Cabula do quilombo a Contemporaneidade.....	57
Quadro 7	Aspectos gerais do perfil comunitário e de suas heranças sócio-históricas para a formação do bairro do Cabula.....	68
Quadro 8	Aspectos gerais do perfil comunitário e de suas heranças sócio-históricas para a formação do bairro do Cabula.....	69
Quadro 9	Princípios de aplicação do ensino conforme o Sociointeracionismo.....	79
Quadro 10	Princípios de aplicação do ensino de História.....	87
Quadro 11	Princípios de aplicação do ensino de Geografia.....	96
Quadro 12	Diferenças fundamentais entre Turismo de base comunitária x Turismo Convencional.....	98
Quadro 13	Princípios cognitivos do TBC Cabula para a solução proposta.....	105
Quadro 14	Modelo de plano de ensino baseado em Robert Brien.....	121
Quadro 15	Modelo de plano Socioconstrutivista da aplicação Escola Municipal Eraldo Tinoco e Escola Municipal Antônio Euzébio, baseado no modelo de Robert Brien: Cenário 1.....	128
Quadro 16	Modelo de plano Socioconstrutivista da aplicação Escola Municipal Eraldo Tinoco e Escola Municipal Antônio Euzébio, baseado no modelo de Robert Brien: Cenário 2.....	135
Quadro 17	Modelo de plano Socioconstrutivista da aplicação Escola Municipal Eraldo Tinoco e Escola Municipal Antônio Euzébio, baseado no modelo de Robert Brien: Cenário 3.....	144

Quadro 18	Categorias de Referência (CR) Socioconstrutivismo; Objetivos didáticos da modelagem; Turismo de base comunitária, e suas Subcategorias.....	158
Quadro 19	Estrutura Pedagógica da Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo.....	162
Quadro 20	Estrutura Pedagógica da Escola Municipal Antônio Euzébio.....	163
Quadro 21	Perfil das Especialistas participantes da pesquisa 1º questionário.....	165
Quadro 22	Perfil das Especialistas participantes da pesquisa 2º questionário.....	170
Quadro 23	Referência das questões do formulário com questões fechadas.....	175
Quadro 24	Percepção das especialistas sobre o direcionamento metodológico da pesquisa.....	212
Quadro 25	Percepção das especialistas de apreensão da proposta didática quanto a concretude das experiências comunitárias dos estudantes preconizadas pela situação didática projetada.....	214
Quadro 26	A capacidade de a proposta didática desenvolver estratégias Cognitivas e Metacognitivas como próprias da elaboração pessoal do estudante.....	219
Quadro 27	Percepção das especialistas sobre a capacidade de a proposta didática produzir uma apreensão da situação que possibilite a ocorrência da Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI).....	224
Quadro 28	Percepção das especialistas acerca da capacidade de a proposta didática produzir uma apreensão da situação relacionada a uma Atitude de Pesquisa e Investigação por parte dos estudantes na Resolução de Problemas.....	230
Quadro 29	Percepção das especialistas sobre a capacidade de a proposta didática produzir o desenvolvimento de atividades pautadas no Cooperativismo, Colaboração Participativa e Engajamento entre os estudantes e a comunidade do entorno a escola.....	234
Quadro 30	Percepção das especialistas sobre a capacidade de a proposta didática produzir uma apreensão que fomente o estudo da Ancestralidade e Africanidade.....	239
Quadro 31	Percepção das especialistas sobre a capacidade de a proposta didática produzir o desenvolvimento do raciocínio histórico (Pensar Histórico)..	244
Quadro 32	Percepção das especialistas sobre a capacidade de a proposta didática produzir o desenvolvimento de uma Consciência Ambiental engajada nas questões do próprio bairro pelo estudante.....	248
Quadro 33	Percepção das especialistas sobre a capacidade de a proposta didática produzir uma apreensão da situação considerando um engajamento que mobilize os estudantes e a comunidade escolar em geral para o desenvolvimento participativo na comunidade.....	252

Quadro 34	Respostas das Especialistas sobre o próprio o Bairro Beiru/ Tancredo Neves.....	256
Quadro 35	Ciclo 02: Modelo de plano de ensino Socioconstrutivista da aplicação Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo e Escola Municipal Antônio Euzébio.....	262
Quadro 36	Ciclo 02: Modelo de plano de ensino Socioconstrutivista da aplicação Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo e Escola Municipal Antônio Euzébio.....	269
Quadro 37	Ciclo 02: Modelo de plano de ensino Socioconstrutivista da aplicação Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo e Escola Municipal Antônio Euzébio.....	277
Quadro 38	Modelo de plano de ensino planejamento Socioconstrutivista replanejado para a Alfabetização de Jovens e Adultos – EJA.....	286
Quadro 39	Modelo de plano de ensino Socioconstrutivista de aplicação replanejado para o Educação Infantil.....	294

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Categoria de Análise
CR	Categoria de Referência
COELBA	Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia
DBR	Design Based-Research
EM	Escola Municipal
EMBASA	Empresa Baiana de Águas e Saneamento S.A
GRE	Gerência Regional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PA	Pesquisa-Aplicação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SMED	Secretaria Municipal de Educação do Salvador
SR	Sociedade em Rede
SSEETU	Sociedade Solidária, Educação, Espaço e Turismo
TBC	Turismo de base comunitária
TELEBAHIA	Telecomunicações da Bahia S/A
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
URBIS	Habitação e Urbanização da Bahia SA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 DESENHO METODOLÓGICO	18
1.2 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	24
2 CONTEXTO HISTÓRICO DO CABULA: OCUPAÇÃO, POVOAMENTO E PROCESSO SOCIOCULTURAIS	28
2.1 ANTECEDENTES DE COMPREENSÃO DA ANTIGA REGIÃO DO CABULA: ASPECTOS AMBIENTAIS ANTERIORES À COLONIZAÇÃO	30
2.2 OS TUPINAMBÁS NO ANTIGO CABULA: PROXIMIDADES DE RELAÇÃO	32
2.3 A SOCIEDADE DOMINANTE SENHORIAL: PRESENÇA PREDOMINANTE DOS IBÉRICOS PORTUGUESES	38
2.4 DIVERSIDADE DOS POVOS DO CONTINENTE AFRICANO NO CABULA	49
2.5 QUILOMBO DO CABULA: TERRITÓRIO DE AFRODESCENDENTES	59
2.6 CONSEQUÊNCIA DA URBANIZAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NA MANUTENÇÃO DO SOCIOSEGREGAÇÃO	63
2.7 CONTEMPORANEIDADE E SUAS QUESTÕES PARA O TERRITÓRIO DO CABULA	64
3 PROPOSTA DIDÁTICA BASEADA NO ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA: ABORDAGEM SOCIOCONSTRUTIVISTA	71
3.1 SOCIOCONSTRUTIVISMO	73
3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS	81
3.3 O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS INICIAIS	88
3.4 TURISMO DE BASE COMUNITÁRIA NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO POPULAR	97
3.5 DESIGN COGNITIVO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO	107
4 MODELAGEM DA SOLUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	124
4.1 CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM	126
4.1.1. Cenário 1 - Compreendendo a cultura do bairro e da cidade	127
4.1.2. Cenário 2 – Observando o Meio Ambiente do Bairro	134
4.1.3. Cenário 3 – Conhecendo as Tradições Ainda Presentes no Bairro	143
5 METODOLOGIA DA APLICAÇÃO	154
5.1 QUANTO À ABORDAGEM METODOLÓGICA E OS SEUS OBJETIVOS: PESQUISA-APLICAÇÃO (PA)	154
5.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PROPOSTA DIDÁTICA	156
5.3 TIPO DE TÉCNICA OU INSTRUMENTO DE DADOS	158
5.6 CAMPO DE APLICAÇÃO	161
5.7 PARTICIPANTES DA PESQUISA: ESPECIALISTAS	163
5.8 CRITÉRIOS E FORMA DE APLICAÇÃO	172
5.9 DESENVOLVIMENTO DO QUESTIONÁRIO PARA AS ESPECIALISTAS	174
6 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS E RESULTADOS DA APLICAÇÃO	180
6.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES FECHADAS E ABERTAS	181
6.1.1 Análise da ocorrência da CR Contextualização, Interação Social e Coletividade em sua efetividade na validação da CA referente ao ciclo 1, Cenário 1	214
6.1.2 Análise da ocorrência da CR Contextualização, Interação Social e Coletividade e sua efetividade validação da CA referente ao ciclo 1, Cenário 1	215
6.1.3 Análise da ocorrência da CR Estratégias Cognitivas e Metacognitivas em sua efetividade na validação da CA referente ao ciclo 1, Cenário 1	219
6.1.4 Análise da ocorrência da CR Zonas de Desenvolvimento (ZDI), Mediação e	

Colaboração em sua efetividade na validação da CA referente ao ciclo 1, Cenário 1 ...	224
6.1.5 Análise da ocorrência da CR Atitude de Pesquisa, Investigação e Resolução de Problemas e sua efetividade na validação da CA, Cenário 1	230
6.1.6 Análise da ocorrência da CR Cooperativismo, Colaboração Participativa e Engajamento e sua efetividade na validação da CA Cenário 1	234
6.1.7 Análise da ocorrência da CR Ancestralidade e Africanidade e sua efetividade na validação da CA Cenário 2	239
6.1.8 Análise da ocorrência da CR Pensar Histórico e sua efetividade na validação da CA Cenário 2, ciclo 1	244
6.1.9 Análise da ocorrência da CR Consciência Ambiental e sua efetividade na validação da CA referente ao Cenário 3, ciclo 1	248
6.1.10 Análise da ocorrência da CR Engajamento e a sua efetividade na validação da CA, referente ao cenário 3 do ciclo 1	252
6.1.11 Análise da ocorrência da CR Contextualidade sua efetividade na validação da CA ciclo 1 de aplicação	256
6.2 PROJEÇÕES PARA NOVOS CICLOS: RESULTADO DAS ANÁLISES FINAIS	260
7 CONCLUSÃO.....	299
REFERÊNCIAS	304
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1 – Ciclo da Pesquisa, validação dos especialistas da SMED.....	319
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2 - QUESTIONÁRIO 1 – Ciclo Da Aplicação, Validação e Avaliação	321

1 INTRODUÇÃO

O ato de narrar sobre si e suas experiências traz consigo a prerrogativa e o desafio de se reconhecer como sujeito de sua própria história, cunhada a partir de diferentes sentidos e trajetórias percorridas. Com efeito, ao compor minha própria narrativa, sobre as minhas vivências, também trago comigo o desafio de encontrar, na complexidade dos acontecimentos que me constituíram naquilo que eu sou, as forças que concretamente me reportam para o processo da presente pesquisa.

Oriundo de uma família pluricultural e multiétnica, filho de Amélia Luzia Mata Vidal e Ézio Ferreira Vidal, de três irmãos e o único com a marca da negritude retinta, o que determinará mais tarde na construção de minha relação com a cidade, forjada na busca por um empoderamento de causas políticas, e atento ao drama do racismo que pesa sobre a coletividade dos grupos de matriz africana e indígena e as populações dos bairros favelizados no qual eu fiz parte ao longo de minha formação como cidadão, e agora como professor municipal atuo junto às classes populares.

Nesta trajetória, vinculei-me ao projeto de pesquisa, ensino e extensão: turismo de base comunitária no Cabula e Entorno – TBC Cabula, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) por meio dos grupos de pesquisa Sociedade Solidária, Educação, Espaço e Turismo (SSEETU) e Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais Educacionais - Rede Educa, que há uma década desenvolve trabalhos elaborados e executados por uma equipe multi e interdisciplinar nos dezessete bairros do quilombo Cabula, circunvizinhos da UNEB.

Ressalvamos que o TBC, é um conceito que deverá ser apresentado e discutido em capítulos posteriores. Por sua vez, o TBC Cabula e Entorno é organizado por meio da união entre acadêmicos e pesquisadores, em diálogo com moradores e voluntários, a partir de eixos temáticos que funcionam como braços que oferecem diferentes soluções criativas e inovadoras a partir da construção coletiva com os moradores locais. Neste contexto, observamos uma necessidade de uma educação para o TBC, que tivesse como base a História e a Geografia sobre o território do Antigo Quilombo Cabula.

Sendo assim, em consonância com a inquietação acerca da necessidade de planificação de nossa proposta, surgiu o problema da pesquisa: Inexiste proposta didática baseada no ensino de História e Geografia aplicada nas escolas municipais do Cabula, que mobilize uma educação para o turismo de base comunitária.

Em vista desse problema de pesquisa definimos como objetivo geral: Construir uma

proposta didática para o ensino de História e Geografia nas escolas municipais do Cabula, que mobilize para o turismo de base comunitária. Por sua vez, como objetivos específicos propomos:

a] Construir contexto sobre o território do Cabula no qual as escolas parceiras estão localizadas;

b] Verificar as abordagens do ensino de História e Geografia, que se adequem perspectiva do turismo de base comunitária para as escolas municipais do Cabula;

c] Desenvolver proposta pedagógica para o ensino de História e Geografia em uma perspectiva Socioconstrutivista para as unidades do Cabula; e

d] Aplicar usando a abordagem DBR, a proposta didática desenvolvida junto à comunidade escolar do Cabula.

Embora a tônica da nossa pesquisa tenha sido o problema apresentado acima, o processo de reflexão sobre a temática e o seu desenrolar, nos levou a produzir de modo a torná-la tangível e exequível, outras questões, que de maneira secundária nos ajudaria a pensar não somente como construir caminhos para responder ao problema, rumo ao desenvolvimento dos objetivos específicos que deveríamos elaborar. Neste sentido, fizemos as seguintes questões em razão de ideias a priori acerca da experiência comunitária no Cabula.

Quadro 1 - Estrutura Geral da Tese

Problema	Inexiste proposta didática baseada no ensino de História e Geografia aplicada nas escolas municipais do Cabula, que mobilize uma educação para o turismo de base comunitária.
Objetivo Geral	Construir uma proposta didática para o ensino de História e Geografia nas escolas municipais do Cabula, que mobilize para o turismo de base comunitária.
Objetivos Específicos	Questões Norteadoras
a] Construir contexto sobre o território do Cabula no qual as escolas parceiras estão localizada	1. Como relacionar a história do Cabula e do quilombo a determinantes mais abrangentes que se referem a própria formação do Brasil, Bahia e de Salvador? 2. Como entender a população que ocupa os 17 bairros do Cabula, partindo da recuperação sócio-histórica e um reconhecimento de suas matrizes afro-ameríndias ainda remanescentes e ressignificados práticas socioculturais na região?
b] Verificar as abordagens do ensino de História e Geografia, que se adequem perspectiva do turismo de base comunitária para as escolas municipais do Cabula	3. Como produzir um modelo didático baseado no ensino de História e Geografia que valorizasse as experiências ancestrais e afro-ameríndias, que ainda estão presentes nas práticas sociais do território, como parte dos conteúdos escolares e seus conceitos no ensino dos anos iniciais?
c] Desenvolver proposta pedagógica para o ensino de História e Geografia	4. Como ensino baseado nos componentes curriculares de História e

em uma perspectiva Socioconstrutivista para as unidades do Cabula;	Geografia desenvolvida nas turmas do segmento do fundamental pode favorecer a mobilização do turismo de base comunitária como uma valorização da construção coletiva fundamentada na participação popular dos moradores do território do Cabula e suas localidades? 5. Como produzir um modelo didático que atenda ao perfil da comunidade do território do Cabula e esteja embasado no Socioconstrutivismo enquanto Teoria de Aprendizagem epistemologia adotada neste trabalho? 6. Qual teoria didática podemos utilizar para atender a nossa proposta didática, de modo a está diretamente relacionada a abordagem sócio construtivista e a dimensão do turismo de base comunitária?
d] Aplicar usando a abordagem DBR, a proposta didática desenvolvida junto à comunidade escolar do Cabula.	7. Qual abordagem metodológica é mais adequada para um desenho metodológico que esteja consoante com a epistemologia Socioconstrutivista que adotamos em nosso estudo?

Fonte: elaboração do autor (2020).

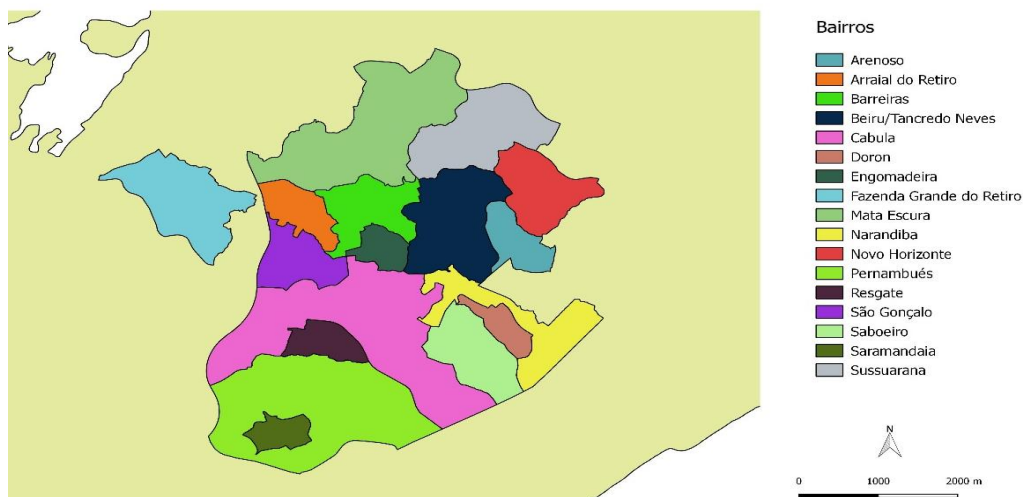
Após anunciarmos no Quadro acima, a síntese da estrutura de nosso trabalho, apresentaremos a seguir, a discussão sobre o desenho metodológico que adotamos neste estudo.

1.1 DESENHO METODOLÓGICO

Desenvolvemos a pesquisa no contexto do território do Cabula, cuja demarcação da gestão pública é de 22 bairros. Mas optamos por nos basear no saber popular e comunitário, conforme a apresentado na Figura 1, a seguir, a qual compreende 17 bairros.

Figura 1- Representação do território do Cabula e suas 17 localidades

Turismo de Base Comunitária no Cabula e Entorno



Fonte: João Pena (2016)

Esses bairros são circunvizinhos da UNEB e neles existe um montante de 63 escolas municipais. Deste universo de possibilidades que foram discutidas durante reuniões com os Coordenadores da GRE Cabula, nos foi orientado que teríamos que selecionar uma ou duas unidades para construir um caminho mais legítimo e exequível para o nosso estudo.

Quadro 2 - Lista de Escolas Municipais localizadas no território do Cabula

UNIDADE ESCOLAR (UE)	LOCALIZAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DO BEIRU	ARENOSO [2 UE]
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL CRECHE VOVO ZEZINHO	
ESCOLA MUNICIPAL JAQUEIRA DO CARNEIRO	ARRAIAL DO RETIRO [3 UE]
ESCOLA MUNICIPAL 15 DE OUTUBRO	
ESCOLA MUNICIPAL EDUCADOR PAULO FREIRE	
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR CARLOS FORMIGLI	BEIRU/TANCREDO NEVES [6 UE]
ESCOLA MUNICIPAL 22 DE ABRIL	
ESCOLA MUNICIPAL MARIA DA CONCEICAO SANTIAGO IM-BASSAHY	
ESCOLA MUNICIPAL MARIA FELIPA	
ESCOLA MUNICIPAL MARIA DOLORES	
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR CARLOS FORMIGLI	
ESCOLA MUNICIPAL CABULA I	CABULA [4 UE]
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ANFRISIA SANTIAGO	
ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO EUZEBIO	
ESCOLA MUNICIPAL GOVERNADOR ROBERTO SANTOS	
ESCOLA MUNICIPAL DEPUTADO GERSINO COELHO	DORON [1 UE]
ESCOLA MUNICIPAL ALVARO DA FRANCA ROCHA	ENGOMADEIRA [2 EU]
ESCOLA MUNICIPAL DA ENGOMADEIRA	
ESCOLA MUNICIPAL MARIA FELIPA	ESTRADA DAS BARREIRAS [2 UE]
ESCOLA MUNICIPAL ANFRÍSIA SANTIAGO	
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL CASA DA CRIANCA DO BOM JUA	
ESCOLA MUNICIPAL COMUNITARIA DO BOM JUA	
ESCOLA MUNICIPAL FONTE DO CAPIM	
ESCOLA MUNICIPAL XAVIER MARQUES	
ESCOLA MUNICIPAL FAZENDA GRANDE	
ESCOLA MUNICIPAL EDUCADOR PAULO FREIRE	

ESCOLA MUNICIPAL AUSTRICLIANO DE CARVALHO	FAZENDA GRANDE DO RETIRO [13 UE]
ESCOLA MUNICIPAL JAQUEIRA DO CARNEIRO	
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL YOLANDA PIRES	
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL FRUTO DO AMANHA	
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL LINDAURA ANDRADE MENDONCA	
ESCOLA MUNICIPAL DO CALAFATE	
ESCOLA MUNICIPAL 15 DE OUTUBRO	MATA ESCURA [3 UE]
ESCOLA MUNICIPAL MARIA CONSTANCA	
ESCOLA MUNICIPAL MAXIMINIANO DA ENCARNACAO	
ESCOLA MUNICIPAL SAO MIGUEL	NARANDIBA [2 UE]
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL ALVARO DA FRANCA ROCHA	
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL OLGA BENARIO	NOVO HORIZONTE [1 UE]
ESCOLA MUNICIPAL DE NOVO HORIZONTE	
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL CSU DE PERNAMBUES	PERNAMBUES [10 UE]
ESCOLA MUNICIPAL EPAMINONDAS BERBERT CASTRO	
ESCOLA MUNICIPAL DE PERNAMBUES	
ESCOLA MUNICIPAL HILDETE BAHIA DE SOUZA	
ESCOLA MUNICIPAL MADRE HELENA IRMAOS KENNEDY	
ESCOLA MUNICIPAL MARISA BAQUEIRO COSTA	
ESCOLA MUNICIPAL RISOLETA NEVES	
ESCOLA MUNICIPAL TOMAZ GONZAGA	
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL NOSSA LUTA	
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL JARDIM BRASILIA	
ESCOLA MUNICIPAL ADROALDO RIBEIRO COSTA	RESGATE [2 UE]
ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO RESGATE	
ESCOLA MUNICIPAL EUGENIA ANNA DOS SANTOS	SÃO GONCALO DO RETIRO [3 UE]
ESCOLA MUNICIPAL MURILO CELESTINO COSTA	
ESCOLA MUNICIPAL SAO GONCALO DO RETIRO	
ESCOLA MUNICIPAL MARISA BAQUEIRO COSTA	SARAMANDAIA [2 UE]
ESCOLA MUNICIPAL RISOLETA NEVES	
ESCOLA MUNICIPAL ACELINO MAXIMIANO DA ENCARNACAO	

ESCOLA MUNICIPAL JESUS DE NAZARE	SUSSUARANA [7 UE]
ESCOLA MUNICIPAL MANOEL FRANCISCO DO NASCIMENTO BRITO	
ESCOLA MUNICIPAL ERALDO TINOCO MELO	
ESCOLA MUNICIPAL COMUNITARIA DE SANTA IZABEL	
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL CECY ANDRA-DE	
CRECHE E PRE ESCOLA PRIMEIRO PASSO SUSSUARANA	
TOTAL DE ESCOLAS	67 [UE]

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Sendo assim, selecionamos a princípio, 4 unidades municipais listadas a seguir, as quais, por sua vez, iriam ancorar as atividades práticas que seriam desenvolvidas como concretização do modelo didático proposto e discutido nos capítulos 4 e 5 desta tese:

- a) Escola Municipal Antônio Euzébio;
- b) Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo
- c) Escola Municipal Acelino Maximiano;
- d) Escola Municipal do Beiru;

Embora, a lista de Escolas acima indique ao leitor para o universo de possibilidades de escolas municipais localizadas no grande território do Cabula que por sua vez, poderiam dialogar com a pesquisa, percebemos que para tornar a pesquisa humanamente possível e exequível, estabelecemos uma seleção tendo como critérios que foram organizados em torno de diferentes fatores:

- a) a escolha de unidades dentre as indicadas que mais se propuseram a acolher e aportar o nosso projeto em suas atividades curriculares e pedagógicas;
- b) a seleção com base em dificuldades de ordem socioespacial, com a adoção de escolas localizadas em bairros de difícil acesso;
- c) De ordem pessoal, ou seja, a seleção por unidades que de algum modo tivessem uma relação de sentido para o pesquisador;

Sendo assim, selecionamos como unidades parceiras para o desenvolvimento de nossa proposta:

- a) Escola Municipal Antônio Euzébio
- b) Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo

Neste sentido, iniciariamos algumas incursões junto às unidades, tendo a finalidade de conhecer o perfil das escolas e do seu entorno e selecionar os grupos participantes do Ensino Fundamental 1 a serem envolvidos na pesquisa: professoras, estudantes e suas famílias.

Todavia, no meado do ano de 2018, e principalmente no ano de 2019, estabelecemos visitas para construir interlocução com os professores e estudantes das turmas do ensino fundamental 1. Além disto, apresentamos aos professores, professoras e aos estudantes a nossa versão de contexto, a partir de uma grande roda de conversa acerca do que tínhamos de conhecimento e aquilo que a própria comunidade sabe sobre si.

A partir daí, levamos algumas atividades ainda fora do modelo sistematizado de proposta didática, a fim de estabelecer a construção de uma confiança entre o pesquisador e as unidades. Além de diagnosticar as dinâmicas de ensino e o perfil das turmas, em vista do modelo de proposta didática que sistematizamos no capítulo 4 deste trabalho.

Adotamos a abordagem Socioconstrutivista. Aplicamos o método da Pesquisa Aplicação, ou DBR. Utilizamos como ferramentas para coleta de dados e informações, *sites* oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SMED), nos quais obtivemos a lista de escolas do município de Salvador, mais precisamente, as localizadas do território do Cabula, *lôcus* da nossa pesquisa. Realizamos em torno de oito reuniões com os Coordenadores Pedagógicos da Gerência Regional de Educação do Cabula (GRE) para compreender a dinâmica e o perfil das escolas.

Em contexto das escolas selecionadas, foram realizadas entrevistas abertas com as Coordenadoras Pedagógicas, visando conhecer a cultura das escolas; e com todos os professores do ensino fundamental, apresentando a proposta para decisão coletiva e colaborativa de quais as turmas e ciclos fariam parte da pesquisa. Nessa reunião, teve uma média de 20 professoras e professores reunidos, relativos ao turno vespertino. Também elaboramos dois questionários junto aos estudantes, de modo a coletar dados diagnósticos sobre a história das famílias e de suas comunidades.

Após o retorno desta atividade e o estudo do contexto junto às turmas do ciclo 2 do Ensino Fundamental 1, construímos juntamente com os estudantes e professoras, oficinas de maquetes do antigo quilombo do Cabula.

Visando à difusão do conhecimento sobre o turismo de base comunitária fizemos uma pesquisa de contexto com as famílias dos estudantes, a qual resultou na elaboração de maquetes que ficaram em exposição nas escolas. Além disto, os estudantes e professoras participaram do IX Encontro de Turismo de Base Comunitária e Economia Solidária (IX ETBCES), que ocorreu no Colégio Estadual Helena Magalhães, situado no Beiru/Tancredo Neves, onde apresentamos algumas maquetes do Antigo Quilombo cabula, confeccionadas pelos estudantes anteriormente em suas unidades. Ainda neste sentido, agendamos uma visita à UNEB, incluindo a sala do projeto TBC Cabula, apenas com professoras, coordenadoras e estudantes

do ciclo 2 da unidade de ensino Eraldo Tinoco de Melo. Para efetivar esta atividade, conseguimos gratuitamente um ônibus para transportar os estudantes até a Universidade.

Já na UE Antônio Euzébio, participamos de reuniões com docentes, estudantes e familiares, a fim de apresentar nossa versão de contexto e dialogar com os moradores do entorno da unidade escolar, visando à legitimação de nossa interpretação do contexto. Esta reunião teve em média 40 participantes, entre professoras, familiares e estudantes.

Além disto, propomos junto aos estudantes do 5º ano, a aplicação de uma pesquisa de cunho sócio-histórica em suas localidades, com foco na trajetória do bairro a partir de história de suas famílias. Logo depois, propomos para turma a oficina de confecção de maquetes, articulada às atividades anteriores que foram elaboradas pelos próprios estudantes, sobre o antigo quilombo do Cabula.

Todas as atividades citadas tinham foco em construir um diagnóstico e, em tempo, um perfil da dinâmica das unidades parceiras. Contudo, ao final do ano de 2019, ainda não tínhamos um sistema do modelo didático propriamente pronto, sendo que no ano de 2020, voltáramos às unidades com a aplicação sistemática da proposta didática.

Neste sentido, em razão da pandemia do COVID-19, não conseguimos retornar presencialmente para as unidades. Sendo assim, tivemos que realinhar a aplicação da nossa proposta, conforme a discussão apresentada no capítulo 5 referentes à metodologia.

Vale ressaltar que ainda em tempos de COVID – 19, desenvolvemos algumas atividades de formação junto às unidades municipais da GRE Cabula. No ano vigente, mais precisamente no mês de abril, visando à difusão de nossa interpretação pessoal sobre o antigo quilombo do Cabula, propomos transmissões ao vivo feitas por meio das redes sociais, com os estudantes e professores das escolas Eraldo Tinoco e Antônio Euzébio, as quais podem ser acessadas nos links¹, indicados na nota de rodapé.

Na sequência, a partir do diálogo com as coordenadoras das unidades escolares envolvidas e consoante com os objetivos didáticos de nosso estudo, oferecemos em setembro o curso online sobre “Sequência Didática: metodologia para a Modelagem da Prática Educativa”², sendo oferecida, a princípio, para a formação dos docentes das UE Eraldo Tinoco Melo e UE Antônio Euzébio. Todavia, para nossa surpresa, outras escolas municipais do Cabula foram convidadas para participarem desta formação.

¹ Disponível em : (3892) Historia do Antigo quilombo do Cabula 1a parte - YouTube. Acesso em 13.01.2020.

Disponível em : (3892) Antigo Quilombo do Cabula 2a parte - YouTube. Acesso em 13.01.2020.

Disponível em : (3892) A Historia do Antigo Cabula:3a parte - YouTube. Acesso em 13.01.2020.

² Disponível em : gmc-kawh-cwc (2020-09-02 at 05:31 GMT-7) - Google Drive

https://drive.google.com/file/d/19XO_0JNUpk1_Q0OkJkaB-juFCizKR8vw/view?usp=sharing. Acesso em 13.01.2020.

Outra iniciativa de formação agora proposta por minha unidade escolar de lotação, mas que envolveu também as unidades escolares do Cabula, aconteceu no mês de outubro, do ano corrente, visando difundir reflexões didáticas sobre o ensino de História e Geografia para os anos iniciais de ensino fundamental 1.

Ainda em virtude da difusão do conhecimento sobre o turismo de base comunitária, as professoras participaram do X ETBCES, em dezembro de 2020, fazendo um curso sobre “As Classes Sociais na História da Bahia: enfoque no Quilombo Cabula”, conforme pode ser conferido no link³ de acesso.

Ressaltamos que essas formações, embora fossem propostas em diálogos com as necessidades das unidades indicadas, sempre estiveram correspondentes com os princípios que construímos nos capítulos 3 e 4 deste estudo.

Quanto à aplicação, utilizamos o mês de novembro do ano vigente para fazer aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas, relacionando as categorias de acompanhamento e as categorias de referência, as quais serão validadas pelas participantes, que por sua vez, são professoras das unidades e, portanto, têm o conhecimento e a experiência quanto ao perfil dos estudantes do Cabula.

Após a finalização da parte prática de aplicação, análise e validação dos resultados coletados, relacionado às categorias de acompanhamento e referência, conseguimos concluir com a tese que o modelo didático proposto para mobilização do Turismo de Base Comunitária ancorado na abordagem Socioconstrutivista e baseado no ensino de História e Geografia, de acordo com resposta das especialistas, se mostrou muito efetivo em relação à sua aplicabilidade para mobilização do TBC nas escolas do município localizadas no Cabula.

1.2 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Para organização dos capítulos que se referem à fase exploratória da pesquisa, destacamos que o capítulo 2, se refere às origens do Cabula e está relacionada às questões já citadas acima. Assim, buscamos produzir um diálogo com as relações sociometabólicas, que conseguimos aferir, buscando relacioná-las às suas ancestralidades, perpassando, principalmente pelas heranças tupinambás, ibéricas e africanas.

Além disto, preconizamos compreender como o histórico gradativamente foi impactando na construção espaço social do Cabula, a partir dos determinantes históricos relacionados a

³ Acesso disponível em: (3893) X ETBCES - CURSO 14 A 18/12 das 19:30 a 21:30. Aula 2. - YouTube. 13.01.2020.

tensões, disputas, negociações e conquistas que ocorreram e até hoje são produzidas pelas populações que moram no território do Cabula. Estas marcas do tempo presentes no espaço geográfico são resultantes das várias sociabilidades que proporcionalmente foram transformando radicalmente a paisagem ao longo do tempo.

Discorremos também sobre a relação entre o Cabula e o projeto senhorial aplicado na região com a colonização e os conflitos trazidos por essa ordem, bem como a importância das heranças africanas e afro-brasileiras, enquanto legados estruturantes para formação sócio-histórica que até hoje estão presentes no cotidiano das pessoas que moram nas 17 localidades do território do antigo quilombo do Cabula.

Visto o exposto, para nos apoiar na elaboração de nossos pressupostos utilizamos muitos teóricos. Em consonância com este capítulo, destacamos os estudos das pesquisadoras Janice Nicolin (2014, 2016), Luciana de Almeida Martins (2009, 2018), Rosali Fernandes (1992), Hildete Pita Costa (2018), Anezza Gouveia (2010), Wlamyra de Albuquerque (2014), Alfredo Matta (1999, 2003), Rafael Anjos (1992, 2008, 2010), entre outros autores que nos ajudaram a encontrar aportes teóricos para construir a nossa contextualização do território do antigo quilombo do Cabula e sua relação mais abrangente com a história das diversas populações na formação de Salvador.

Por sua vez, no capítulo 3, apresentamos uma discussão mais teórica e pedagógica. Assim sendo, buscamos nesta parte construir os princípios, isto é, os elementos teóricos que definimos para estruturar a produção do modelo didático que preconizamos com este estudo.

Sendo assim, adotamos abordagem epistemológica Socioconstrutivista, visando ancorá-la à nossa concepção de educação. Neste mesmo capítulo, tentamos articular os conhecimentos relativos ao ensino de História e de Geografia, de modo que pudéssemos aproximá-los da abordagem Socioconstrutivista e das dimensões do turismo de base comunitária (TBC).

Definimos como resultado os conceitos de História Local e do Pensar Histórico, como linhas de estudo que nos parece está muito próxima do que buscamos para o nosso modelo. Para o campo da Geografia, trabalhamos com sua atuação na dimensão escolar e da Alfabetização Cartográfica, como perspectivas que se aproximam da dimensão, enquanto teoria de aprendizagem para o nosso trabalho.

Assim, discutimos o conceito do turismo de base comunitária, articulando-o ao projeto Cabula e Entorno, tendo o enfoque de encontrar elementos para propor uma educação para o TBC, articulando-o à nossa proposta didática. Na elaboração deste capítulo, dialogamos entre autores como Lev Vygotsky (1994, 1998, 2004, 2020), Paulo Freire (1995, 2004, 2009) que nos apoiou na compreensão do Socioconstrutivismo. Já com as autoras Francisca da Silva

(2005, 2013, 2016), Katiane Alves (2013, 2018), Ivana Silva (2018), Maldonado extraímos pressupostos para produzirmos nossa proposição com foco em uma educação para o TBC. Já para discutirmos os pressupostos socioeducacionais que adotamos como referenciais situamos Helena Callai (2003, 2005), Castrogiovani (2017, 2020), Mahumane Júnior (2017), Milton Santos (1993, 2001), no campo dos objetivos escolares para a Geografia.

Para o campo da História Escolar, adotamos autores como Simone Selbach (2010), Selva Fonseca (2010), Luciana Martins (2012), Alfredo Matta (2003), entre outros. Adotamos também os documentos oficiais do ensino fundamental, tais como PCN,S (1997) e BNCC (2016), além do Referencial Curricular Municipal de Salvador (2017).

Anunciamos o capítulo 4 que refere o modelo que compreende a incorporação da teoria didática de Robert Brien (1994, 1999, 2005). Buscamos fazer um levantamento das principais características do estudo teórico e cognitivo, com foco na construção de um planejamento baseado nos objetivos de aprendizagem e no protagonismo do estudante.

O debate seguiu considerando a construção do design cognitivo pedagógico, que usaremos para amparar nosso propósito didático de aplicação relacionada diretamente à valorização comunitária e a Participação Popular. Sendo assim, estes pressupostos didáticos nos pareceram muito próximo dos estudos de Vygotsky (1994, 1998, 2004, 2020), do design cognitivo de Robert Brien, bem como os estudos da sequência didática de Antoni Zabala (1998, 2010) que estão discutidos neste capítulo.

Todo esse estofo teórico serviu para construir os Quadros de princípios conceituais, os quais utilizaremos para construir o modelo baseado em todos os conceitos já levantados e apresentados acima.

Em seguida, delinear a metodologia foi a proposta do capítulo 5, pelo qual desenvolvemos o desenho da pesquisa, delimitando as categorias de acompanhamento e referência, as subcategorias, as estratégias de coleta de dados, o campo e os participantes do encontro e os colaboradores comunitários. Definimos como abordagem metodológica a DBR, conhecida também como Pesquisa-Aplicação. Utilizamos como aportes teóricos os autores como Silva e Boaventura (2018), Ploomp, Nieven, Santos e Matta (2018) que fundamentam a abordagem adotada

Por fim, o capítulo 6 refere-se ao resultado das respostas das participantes, que por sua vez, responderam positivamente ao modelo, ao avaliarem a nossa proposta didática, mesmo considerando a necessidade de melhoramento e refinamento do modelo. Assim, finalizamos o esqueleto que corporifica e dá sentido a toda a discussão em vista tese.

Sendo assim, ao final de toda a discussão, apresentamos o nosso modelo didático ao leitor um modelo didático para ser validado e avaliado pela comunidade representada pelo segmento dos atores que atuam nas escolas municipais do Cabula.

Concluimos esta seção, anunciando ao leitor a discussão referente ao contexto do território do Cabula e seus aspectos socioculturais e históricos.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DO CABULA: OCUPAÇÃO, POVOAMENTO E PROCESSO SOCIOCULTURAIS

Consideramos como principais motivações para pensarmos esse estudo a necessidade de construirmos uma concepção pessoal sobre o Cabula, que também é o cenário de reflexão principal desta pesquisa, que por sua vez designamos de contexto. Acreditamos que através disto, conseguimos elaborar um perfil, da população para qual a proposta pedagógica será aplicada.

Ademais, o contexto do Cabula, também servirá para apresentar nosso entendimento sobre os 17 bairros que compõem o seu território e através deste entendimento, julgamos construir legitimidade na interlocução construtiva com o conjunto dos sujeitos engajados nas questões das localidades implicadas.

O contexto é o nosso entendimento sobre o perfil dessa população, bem como nossa interpretação, em si, não pretende ter uma validade objetiva absoluta, mas, termos uma perspectiva dialógica na construção da legitimidade junto à comunidade.

Reiteramos que o contexto sócio-histórico e geográfico é indispensável para esta pesquisa em razão da sistematização de um dos objetivos de nosso estudo que é levantar conhecimento sobre o contexto, a fim de subsidiar as ações a serem desenvolvidas como parte da proposta de uma educação para mobilização do turismo de base comunitária (TBC), tendo foco elementos baseados no ensino de História e Geografia, contextualizado no Cabula.

Para isso, o contexto histórico se torna um meio de difusão de um conhecimento que deve aportar problematizações que trazem a materialidade da análise, mostrando alguns aspectos do passado, que provavelmente ainda reverberam no Cabula contemporâneo.

Acrescenta-se também que as categorias de “tradição” e “heranças culturais” utilizadas neste estudo referem-se a um conjunto dinâmico e singular de símbolos materiais e imateriais, reproduzidos na cultura social e geograficamente localizados e transmitidos a partir do processo histórico de geração a geração em um caráter sócio metabólico.

Quanto ao conceito de “território”, entendemos que ele se refere à manifestação de uma totalidade de relações sociais, que integra a ocupação de uma comunidade em diferentes aspectos construídos ao longo de sua história tanto em seu passado, quanto no presente. (LIMA DA SILVA; TOURINHO, 2016).

Entendemos território como esse espaço delimitado por relações de poder e disputa. Este conceito, por sua vez expressam as contradições sociais, presentes nas relações originárias e nas problemáticas que se aportam sobre o uso do solo entre grupos com

condições de poder distintas na sociedade (LIMA DA SILVA; TOURINHO, 2016). Embora o termo tenha uma conotação polissêmica, está diretamente ligado às tensões de relações de dominação e resistências entre os grupos.

Neste sentido, dialogamos com Milton Santos (1994), quando o concebe como um lugar delimitado, mas, sobretudo, marcado por dinâmicas relações de poder que se constroem e desconstroem como resultantes de uma estrutura social marcada historicamente por essas relações:

O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, habitado. Mesmo a análise da fluidez posta ao serviço da competitividade, que hoje rege as relações econômicas, passa por aí. De um lado, temos uma fluidez virtual, oferecida por objetos criados para facilitar essa fluidez e que são, cada vez mais, objetos técnicos. Mas os objetos não nos dão senão uma fluidez virtual, real vem das ações humanas, cada vez mais informadas ações normatizadas (SANTOS, 1994, p.16).

Por sua vez, o conceito de “ancestralidade” usados em nosso trabalho toma como referência o estudo de Oliveira (2017), quando aponta para as dimensões epistemológicas do conceito. Igualmente, a tradição e a herança cultural a serem utilizadas conotam para a orientação do passado e sua reverberação de algum modo no curso do presente e apontam para aspectos de um futuro que envolve uma linha contínua de reproduções de práticas e experiências, conforme explica Caroline Luvizotto: “A tradição sobrevive de citações que podem ser sônicas e/ou visuais e que consistem em traços de referências de elementos que transportam para o passado.” (LUVIZOTTO, 2010, p. 66).

Com efeito, entendemos o conceito de tempo, como passado e presente que compreendemos, se reporta à imagem de um novelo de lã, que gradativamente se desenrola e se readapta às condições históricas dadas a cada geração.

Na perspectiva do tempo e da história, não acreditamos em ruptura ou descontinuidade absoluta, mas, na continuidade de processos dinâmicos e materiais, nos quais tradição e herança se perpetuam culturalmente na experiência social de cada geração, ou seja, estabelecem permanências a partir das práticas sociais (LUVIZOTTO, 2010). Ancoramo-nos em Anjos (2012) para situar o entendimento da geografia, como um estudo do território em suas dimensões e marcas históricas em seu espaço sociocultural.

Por sua vez, compreendemos o conceito de lugar no qual nos apoiaremos ao longo do texto, como referenciado nas experiências humanas, que por sua vez concretizou a afetividade estabelecida entre as relações sociais e o meio ambiente. Em suma, a ideia de lugar passa pela dimensão da subjetividade.

Neste mesmo sentido, utilizamos o conceito de região, enquanto uma posição do

espaço limitada por uma característica comum, ou seja, uma forma de compreender o determinado espaço ou uma divisão.

Igualmente o sentido de paisagem, tomamos para além de uma mera descrição de fenômenos ou das relações estabelecidas entre as pessoas e a natureza, mas, sobretudo, reconhecemos a dinâmica dos fenômenos construídos no passado, sua reverberação no presente e seus possíveis impactos, a partir da leitura das condições vigentes, para a construção de um futuro. Reconhecemos também as diferenças de temporalidades, enquanto a construção sócio-histórica e ambiental que influenciará a leitura da paisagem.

Por fim, a retomada da trajetória dos povos indígenas, ibéricos e negros, que são os principais povoadores históricos do Cabula e suas localidades, constitui uma tentativa de traçar um perfil das populações que o caracterizam em vista da elaboração de conteúdos que julgamos ter referências junto à região, tanto em sua dimensão têmporo-espacial, quanto em seus aspectos humanos e culturais.

Com isto, ao final de cada seção, apresentaremos um Quadro síntese com os principais aspectos discutidos que serão utilizados para modelar nossa proposta didática baseada no ensino de História e Geografia implicados ao Cabula, para a mobilização do TBC.

2.1 ANTECEDENTES DE COMPREENSÃO DA ANTIGA REGIÃO DO CABULA: ASPECTOS AMBIENTAIS ANTERIORES À COLONIZAÇÃO

Para iniciarmos nosso estudo sobre os primeiros ocupantes que circundavam o antigo território do Cabula, ainda no século XV julgamos importante destacar os antecedentes do espaço ou das suas determinações geográficas, tendo em vista recuperar a sua evolução têmporo-espacial.

Com isso, supomos que esta discussão poderá proporcionar ao leitor a construção de imagens mentais que o ajudem a compreender a natureza em seu funcionamento do passado.

Além disto, não temos a intenção ou o interesse de abrir uma discussão sobre o tempo geológico dos processos evolutivos da natureza soteropolitana, mas de estabelecer uma interlocução com os indícios do passado ligado ao Cabula, a fim de apontarmos para elementos que ainda são possíveis de serem encontrados nas práticas sociais das populações atuais da região investigada.

Como ainda é possível prever, Salvador é uma região de clima tropical úmido, com média anual de 25°C, com sua localização geográfica situada entre o trópico de Capricórnio e a linha do Equador (ANDRADE,2009; SANTOS, 2014). Outrossim, conforme é possível

perceber na atualidade, Salvador também é uma cidade de umidade relativamente alta, na ordem de 80% índice pluviométricos (PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR, 2006). o que nos leva supor também que tenha sido este, o mesmo clima perceptível pelos povos originários e os colonizadores durante a expansão da ocupação.

Imaginamos em razão das áreas verdes remanescentes de Mata Atlântica (MARTINS, 2018), ou Floresta Tropical úmida que esparsamente ainda existe no Cabula, que antes da colonização esse tipo de vegetação teria recoberto totalmente a cobertura vegetal local, caracterizada por diversos ecossistemas e recursos naturais que durante séculos permaneceram na região, quase que intocáveis até o período colonial (ANDRADE, 2009).

Quanto aos recursos hídricos, desconfiamos que os primeiros habitantes da região, bem como os colonizadores tenham tido acesso de alguma maneira a mananciais abundantes, que ainda são possíveis de serem encontrados no Cabula, embora em condição de degradação, dentre os quais destacamos as bacias hidrográficas dos rios das Pedras (Pituaçu) e incluímos os afluentes rios Cachoeirinha, Saboeiro, Cascão, Pituaçu que ainda mantêm seu curso, mesmo com o processo de degradação fluvial na região (PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR, 2006).

Visto posto, a tentativa de recriar uma possível paisagem natural do antigo território do Cabula, antes da presença europeia, tenta criar uma correspondência entre o “território-indígena” e suas proximidades com esta região, tendo em vista que não temos evidências se eles a ocuparam com propriedade a mais de 521 anos atrás.

Cabe ressaltar que esta discussão tem a finalidade de situar o pesquisador, a comunidade e os leitores e leitoras, em uma interpretação parcial baseada em uma suposição desta paisagem natural que defendemos.

Sendo assim, buscamos com isso ressaltar a reconstrução de imagens mentais que caracterizassem o “perfil” ou o cenário do Cabula em seu passado ancestral, sem perder a correlação com aspectos sociais, naturais e históricos, que de alguma forma ainda permanecem na trajetória das comunidades do Cabula nos dias atuais (NICOLIN, 2014).

Portanto, nossa intenção preconiza o desenvolvimento de questões que buscam levar os leitores a pensar sobre a força dos processos antrópicos estabelecidos ao longo do tempo de ocupação, expansão e transformação do espaço natural do Cabula. Entendemos que estes mesmos processos se deram a partir das contradições sociais oriundas das disputas estabelecidas por distintos povos que concretizaram a seu modo, a produção de seu espaço de reprodução de vida, apropriação e disputa do território no passado do Cabula.

Por isso, reconhecemos que os elementos destacados acima, de algum modo,

permanecem presentes e dinâmicos em seus impactos, enquanto reminiscências das disputas entre grupos humanos distintos no passado e que segue até os dias atuais.

Igualmente, tais elementos servirão para situar o contexto para o pesquisador, a comunidade e os leitores em sua dimensão como espaço natural e construir conteúdo, visando à construção de uma proposta didática baseada no ensino de História e Geografia para a mobilização do turismo de base comunitária, nas escolas municipais do Cabula.

2.2 OS TUPINAMBÁS NO ANTIGO CABULA: PROXIMIDADES DE RELAÇÃO

Ao adentrarmos a antiga Mata Atlântica na região que hoje é o território do Cabula, encontramos em suas proximidades as populações tupinambás, ainda no século XV e séculos subsequentes.

Neste sentido, Antônio Risério (2004) nos mostrará que ao longo do litoral vivam grupos populacionais locais, designados de povos colonizadores como tupis ou tupiniquins, pois compartilhavam o mesmo tronco linguístico. Além do que, não se sabe ao certo quando iniciaram suas ocupações na região da Bahia, nordeste brasileiro (ALVES, 2018, p. 22).

Contudo, como pode ser verificado no Quadro 3, que o inóspito litoral de Salvador, ou seja, em que não se poderia viver, segundo os critérios de sociabilidade dos colonizadores, ao que parece era marcado por esparsos aglomerados de índios que se distribuíram em regiões, que na atualidade representam bairros populosos da cidade de Salvador.

Quadro 3- Localização das Aldeias

Número de aldeias	Localização
Uma	Rio vermelho
Cinco	Entre Brotas e Cabula
Uma	Itapuã
Sete	Entre a cidade e a Rótula do Abacaxi
Uma	Calçada
Três	Entre São Lourenço e Santo Antônio
Incalculável	Entre Itapuã e São Caetano
Uma	Itapagipe

Fonte: Paraiso *apud* Santos (2004, p. 72)

Assim sendo, ainda no interior das matas do Antigo Cabula, os tupinambás estabeleciam sociabilidades mais coletivas, sem classes e integradas ao meio natural. Também desenvolviam grandes casas feitas com materiais coletados nas matas, em meio às suas roças e granjeias que resistiam pelo tempo necessário até a próxima migração, quando a comunidade, por algum motivo ou outro, resolvesse fazer (RISÉRIO, 2014).

Eram populações que dominavam técnicas agrícolas, desenvolviam roçados, domesticação de plantas, além de praticarem caça e pesca no litoral (RISÉRIO, 2004). Além do mais confeccionavam utensílios domésticos e outros instrumentos musicais, tal qual o arco e flecha, bem como manifestação de sua inteligência e cultura na transformação do meio ambiental e social (ALVES, 2018).

Possuíam o conhecimento de caminhos do mar e da terra em seu processo de ocupação territorial. Reconhecemos como pista do interdito o toponímico Pernambués, que significa “mar feito a parte” ou “centro de água” (NICOLIN, 2014) enquanto pista e legado da presença das populações indígenas tupinambás, que pelo significado do nome, indica que os eles cortavam caminho pelas terras do Cabula até chegarem ao mar.

Destacamos também o toponímico Narandiba, *narã + diba (tiba)*, de origem tupi que se refere à região como abundante de laranjas, circunstância que pela atribuição do significado, já era identificada pelas populações originárias no passado e que séculos depois terá uma grande relevância para a identificação da mesma iguaria na região. (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2020).

Além disto, o interdito aponta de modo geral para as marcas deixadas pela língua tupi para a composição das línguas faladas no Brasil colonial, designadas de língua brasílica no passado. Este dado surgiu do contato com os portugueses e que direta ou indiretamente, serviram para desenvolver outras nomenclaturas toponímicas, como Sussuarana, também localidade do atual Cabula, bem como de outros bairros de Salvador como Matatu, Pituba, Pirajá, entre outros, uma vez que: “O português brasileiro se enriqueceu dessas palavras de origem tupi que formam, hoje em dia, uma das marcas distintivas da cultura cotidiana de Salvador” (TIPHAGNE, 2011, p. 38).

Outro elemento comum dessas populações foi a oralidade que ainda está preservada e presente nas práticas sociais mais orgânicas possíveis de serem encontradas nas sociabilidades da comunidade do Cabula (NICOLIN, 2014), o que nos leva a supor que tenha sido este o veículo fundamental para transmissão, manutenção e ressignificação por gerações de aspectos linguísticos, conhecimentos agrícolas, etnobotânicos e medicinais, mitológicos e cosmovisões dos povos indígenas (METRAUX, 1950; COSTA, 2018).

Acresce que alguns aspectos dessas cosmovisões, séculos mais tarde se expressariam através cruzamento de culturas oriundas do universo afro-ameríndio durante a dramática colonização para esses povos. Julgamos isto, por ainda encontrarmos heranças diretamente ligadas as práticas nos terreiros de Candomblé e planificadas através dos ritos de culto aos caboclos, além da utilização dos conhecimentos agrícolas, bem como o uso de tubérculos,

frutas e outras raízes na alimentação que ainda estão presentes na base alimentar da comunidade do Cabula e de Salvador em geral. (COSTA, 2018).

Contudo, inesperadamente este cenário ambiental e sociocultural dominado pelos índios, sofreria mudanças permanentes com a chegada basicamente dos povos ibéricos do continente europeu, além de mais tarde de outros europeus como franceses e holandeses (NUNES, 2018; RISÉRIO, 2004).

A presença da diversidade europeia, embora predominantemente ibérica-portuguesa, traria consigo um outro sistema político-econômico divergente daqueles dos povos originários, bem como naturalizado seus valores como padrão que seriam historicamente construídos numa perspectiva eurocêntrica de superioridade universal, como sendo categoria absoluta e autodefinida dos europeus.

Neste sentido, à medida que os europeus e principalmente os ibéricos foram chegando à região da península de Salvador foram também encontrando os índios naturais, que pouco tempo depois seriam catequizados ou perseguidos e caçados para trabalhar como escravizados.

Por outro lado é de se supor que estes mesmos indígenas, em nosso caso os Tupinambás, não tenham sumariamente desaparecido, mas gradativamente foram sendo “integrados” ao poder colonial que se instalava, na medida em que se estabeleciam as relações de aliança com algumas aldeias, como por exemplo as estabelecidas entre Caramuru e o cacique Tabajara, visando o casamento com a índia Paraguaçu, visando a manutenção das relações comerciais estabelecidas por meio dessas alianças entre colonos e grupos originários (TIPHAGNE, 2011; RISÉRIO, 2004).

Ainda sobre a diversidade étnica na ocupação de Salvador, embora não refutemos a possibilidade da influência de outros povos como asiáticos, judeus e até mesmos indianos, entendemos que essas influências provavelmente não tenham sido tão significativas, uma vez que não encontramos em nosso estudo nenhum outro trabalho ou evidência que assegure essa informação. Em razão disto, não nos debruçamos na investigação dos citados grupos para a formação pluricultural do Cabula.

Por outro lado é importante destacar, que as estratégias e sociabilidades produzidas pela relação entre ameríndios e colonizadores foram atravessadas por práticas de resistência e negociação, que por sua vez apontam para a contradição das forças entre sistemas sociais e culturais diversos representativos destes diferentes grupos humanos.

Em vista do interdito, supomos que mulheres e homens indígenas que se mantiveram nas proximidades do Cabula tenham tido algumas de suas práticas “incorporadas” pela cultura

abrangente da sociedade colonial, a partir dos aldeamentos jesuítas. Também é plausível que eles tenham permanecido de algum modo, principalmente por aquelas matas, que por sua vez, já eram pouco acessíveis tanto para eles, como para os primeiros colonizadores.

Além disto, não é difícil pensar que suas práticas culturais e sociais de base tradicionais tenham sido difundidas entre os descendentes e diluídas no conjunto da cultura mais abrangente.

Acreditamos que este processo de intersecção cultural, guardando as suas proporções entre as culturas locais, supomos ter sido de algum modo negociada com as tradições e cultura dos ibéricos e de outros europeus, em meio a tensões, que aportavam no desconhecido território tupinambá, a força e resistência das culturas dos naturais da terra e mais tarde dos africanos, ao longo da ocupação dos territórios durante o contato entre os diferentes povos.

Entretanto, como nem tudo foi só negociação para os índios, os europeus a princípio se revelaram como um acontecimento espantoso e dramático frente ao estranhamento de um novo mundo que se apresentava pelas águas da baía do Atlântico (RIBEIRO, 1995).

Sendo assim, julgamos que a síntese da intersecção entre os tupinambás e a embrionária sociedade senhorial ibérica, dentre tantas questões trouxera mais dano do que benefício para as populações originais, tais como epidemias trazidas pelos colonos que dizimaram grandes parcelas de indígenas. Além disto, a estrutura senhorial ibérica pouco a pouco foi empreendendo o seu pior projeto de implicações nefastas para os povos não-europeus da América.

Assim sendo, destacamos os processos de escravização, catequização e inculcamento cultural, bem como as primeiras práticas de devastação ambiental causadas pela exploração do pau-brasil, entre outros recursos naturais. Estes e outros aspectos revelam as principais tensões que começaram a ser produzidas no contato entre os ameríndios e os primeiros colonizadores.

Em contrapartida, esta intersecção contribuiu para a expansão territorial dos ibéricos e de outros europeus que conseguiram ampliar suas fronteiras, a partir do relacionamento com os diversos povos indígenas, além dos moradores do litoral em um processo que continuava a ser marcado por conflitos e negociações (GARCIA, 2007).

Ainda em meados do século XVI, com a chegada forçada dos diversos povos da África, as rebeliões e as fugas de indígenas, africanos e seus descendentes permitiu que ocorresse as aproximações entre essas duas matrizes étnicas distintas. Tendo como resultado desta interação, séculos mais tarde o povoamento e a expansão do território do Cabula, o qual discutiremos com maior profundidade mais à frente neste trabalho.

Concluimos com isso, que provavelmente a falta de estudos mais específicos sobre a relevância ancestral indígena, ou até mesmo sobre os efeitos do apagamento cultural e sócio-histórico que seus povos ao longo dos séculos sofreram como parte do projeto colonial, possa ter limitado a compreensão para uma leitura mais aprofundada e específica da relação dos ameríndios com o antigo Cabula.

Contudo, embora os aspectos encontrados e discutidos anteriormente se mostrem relevantes para alcançarmos uma primeira construção de um “perfil” que elucide, mesmo que *an passant*, o legado e a herança dos povos tupinambás, tendo em vista a observação de suas referências sócio-históricas no presente, possivelmente essas heranças, já estão diluídas nas práticas cotidianas dos moradores dos diversos bairros que compõe o território do Cabula atualmente.

Em vista do exposto, segue o Quadro síntese que tem o objetivo de apresentar a sistematização da discussão, a partir dos elementos que julgamos neste estudo em razão de estarem direta ou indiretamente presentes na contemporaneidade e, por isso, considerá-los é localizar a sua reverberação e permanência diluídas como práticas culturais, religiosas, comunitárias etc. e, portanto, estruturantes para nosso contexto.

Compreendemos que o mais importante para este estudo não é estabelecer uma sequência de fatos e/ou acontecimentos para meramente contarmos uma história, mas, sobretudo, baseado em evidência pessoal que nos leva a considerarmos o quanto desta presença tupinambá sobreviveu ou não na comunidade do atual do Cabula.

Entretanto o reconhecimento do silenciamento ou apagamento destas características também é relevante, pois demonstra como foram devastadores os efeitos da colonização para a existência dos índios que habitavam as circunvizinhanças do antigo Cabula.

Considerando todo o interdito, o Quadro a seguir apresentado pelo autor tem o objetivo de apontar para alguns elementos que julgamos importantes para compreender os determinantes que levantamos como próprios dos índios que habitavam o litoral de Salvador, e que possivelmente, transitavam pelas matas do Cabula à procura de recursos de sobrevivência.

Neste sentido, concluimos que de algum modo algumas práticas desses povos se transmutaram em costumes e práticas comunitárias que por gerações foram sendo reproduzidos e provavelmente, ainda sejam possíveis de serem verificados, no presente, nas relações orgânicas vigentes e no cotidiano dos moradores locais.

Igualmente, tais elementos servirão para orientar o pesquisador, a partir de sua compreensão parcial de reminiscências de um provável patrimônio cultural de matriz

indígena, a delinear os conteúdos envolvidos no desenho pedagógico a ser construído nos próximos capítulos, como parte da nossa solução didática para o ensino de História e Geografia.

Quadro 4- Interpretação do perfil das heranças sócio-históricas, culturais e ambientais da comunidade do território do Cabula em sua matriz ancestral indígena (tupinambá) para os dias atuais

Dimensões multivariadas	Descrição	Aplicação no estudo
Aspecto territorial e social	Ocupação na região do Cabula de povos tupinambás. Conhecedores dos caminhos de terra e água. Sociedade sem classe, com práticas coletivistas e solidárias entre as aldeias circunvizinhas amigas. Estabelecimento intrapolítico de lideranças comunitárias estabelecidas pelas relações de convivência comunitária e familiar.	Rodas de conversa com os atores da escola.
Aspectos culturais	Possuíam domínio da agricultura com as reservas vegetais e o desenvolvimento dos primeiros roçados no Cabula, além de desenvolverem instrumentos artesanais com base em materiais naturais locais.	Desenvolvimento do perfil ancestral dos povos originários que ocuparam o território do Cabula e suas heranças e práticas culturais legadas e diluídas culturalmente nas práticas das gerações atuais.
	Cosmogonias centradas na sacralidade da natureza e na transmissão oral entre as gerações.	
Aspectos ambientais	Cultivo ambiental do solo e dos recursos naturais de maneira mais equilibrada frente ao modelo exploratório aplicado pelo colonizador. Adaptaram-se à variedade de ecossistemas e às sazonalidades climáticas, de acordo com a necessidade de sobrevivência em meio a uma diversidade de ecossistema, com sua riqueza de flora e fauna.	Elaboração de contexto para estruturação de conteúdos a serem analisados pelos professores-especialistas das escolas parceiras do estudo.
Aspectos econômicos	Os povos originários, em destaque para os tupinambás, possuíam e desenvolviam uma economia de subsistência. Cada grupo ou família da aldeia possuía uma roça, na qual plantava e o excedente distribuía entre toda aldeia. Assim também acontecia com os produtos da caça e da pesca. Com a chegada dos Europeus, iniciaram com mais intensidade práticas de escambos com os colonizadores.	

Fonte: Costa (2018); Garcia (2017); Risério (2007) .

Por fim, concluímos que, talvez, agora percorreremos as trilhas dos colonizadores, tendo a intenção de levantar os aspectos das heranças culturais das matrizes ibéricas, a fim de

continuarmos a estruturação do nosso cenário sócio-histórico e o perfil comunitário, visando entender a formação e a ocupação do território do Cabula, em seu passado histórico e cultural.

2.3 A SOCIEDADE DOMINANTE SENHORIAL: PRESENÇA PREDOMINANTE DOS IBÉRICOS PORTUGUESES

Seguimos nosso contexto de reconstrução de um perfil sócio-histórico e geográfico do Cabula, agora considerando as transformações ocorridas no século XVI e subsequentes com a implementação da colonização no território dos grupos originários. Assim, diferentemente das sociedades existentes nas matas das proximidades do Cabula, foi sendo construída gradativamente, e com as tensões provocadas pela violenta colonização, a implementando uma “nova” sociedade, com centro de decisão em Lisboa, localização da corte de Dom Manuel, com a intenção de estabelecer o projeto colonial exploração territorial:

Com o estabelecimento do Governo-Geral em 1549, foram intensificadas as incursões para a captura de índios que seriam escravizados nos engenhos e nas cidades. Nestas, tornaram-se a principal mão de obra na edificação de prédios e igrejas. Nesse período, houve intensos e forçados deslocamentos de índios de outras regiões para o litoral (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 40).

De acordo com Risério (2004) e Nunes (2018), em 1549, com o governador-geral Tomé de Souza, acompanhado pelos padres jesuítas que vieram para a Bahia, os ibéricos, principalmente os portugueses perceberam a necessidade de desenvolver planos de defesa contra invasão de outros europeus. Para isso, aproveitaram a barreira natural, presente na falha tectônica do relevo de Salvador para a formação de fortes para a defesa do território conquistado da colônia e a implementação das feitorias (ANDRADE; BRANDÃO, 2009).

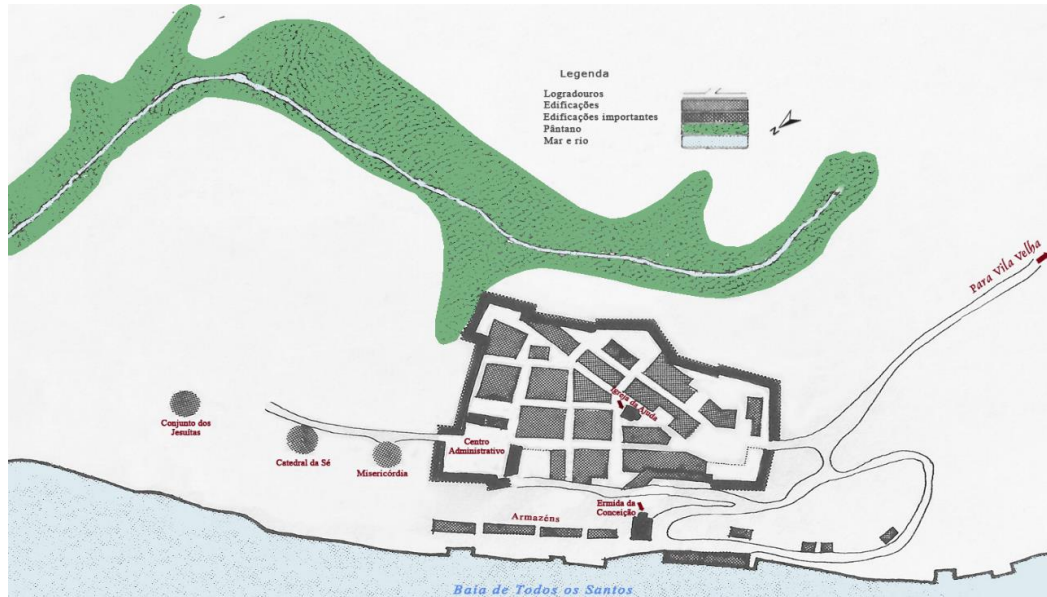
Decerto que o interesse ibérico estava em, sobretudo, lograr seu sistema de produção de cunho predatório de base senhorial, a princípio para a extração massiva do pau-brasil e de outros recursos ambientais, utilizando para isso a mão de obra escravizada dos indígenas.

Sendo assim, na intenção de não perder as terras para outros europeus que aqui aportavam, as coroas ibéricas decidem ocupar as terras brasileiras com a implantação de núcleos urbanos mais permanentes (NUNES, 2018), conforme ilustra a figura 2, representando como se estabeleceu a organização socioespacial do núcleo urbano, suas capitâneas de defesa e sua relação com o resto do território.

Segundo Andrade e Brandão (2009), o processo de expansão territorial europeia seguiu pelo território de Salvador, ao longo dos séculos XVI ao XVIII e de forma direta determinou

o modelo de ocupação do território do Cabula e a sua expansão demográfica, partindo sempre de um “centro” territorial para defesa e administração colonial perto do oceano, conforme ilustra a imagem apresentada na figura 2:

Figura 2 - Cidade de Salvador, Século XVI



Fonte: Guia geográfico: Cidade de Salvador (2020).

Além do mais, após a implementação da cidade fortaleza, foram iniciadas as primeiras vilas, tal qual a vila do Pereira, referência ao primeiro donatário de terra, Francisco Pereira Coutinho, nas mediações da atual ladeira da Barra, em Salvador.

Igualmente, foram sendo estabelecidas pelos colonizadores contraditórias relações com índios locais. Tanto é que a princípio, estabeleceram relações comerciais através de negociações pacíficas com os líderes indígenas, tais quais as práticas de escambo, o que pouco tempo depois seria alterado com a implantação da escravidão dos indígenas, que por sua vez reagiam com resistência, lutas e fugas (NUNES, 2019).

Inclusive, foi neste processo de tensão que foram criados os territórios, nos quais a colonização inaugurada com a oficialização do Tratado de Tordesilhas, demarcaria como novos espaços de domínio da coroa portuguesa e espanhola. Decerto que este foi o documento que demarcou oficialmente a exploração extrativa dos produtos locais e do cultivo da cana-de-açúcar, além do ponto de partida para o desenvolvimento das ações de exploração expansionista na região da península da antiga Salvador. Este intento expansionista seria a força propulsora para as coroas ibéricas aplicarem desenfreadamente a mão de obra escravizada, tanto dos povos naturais da terra, quanto mais tarde dos africanos sequestrados

(ANDRADE, 2009).

Com a exploração colonial, Darcy Ribeiro (1995) nos mostra que este aspecto iniciaria as bases da sociedade senhorial ibérica, tendo em vista que a transferência do seu modelo societário de estratificação social, na forma das desigualdades de condições de sobrevivência entre as pessoas, de forma que tal intento seria concretizado para os grupos indígenas, principalmente os tupinambás, a partir da composição dos aldeamentos jesuítas, sendo que por causa disto: “Os povos que ainda puderam, fugiram mata adentro, horrorizados com o destino que lhes era oferecido no convívio dos brancos, seja na cristandade missionária, seja pecaminosidade colonial” (RIBEIRO, 1995, p. 43).

Entendemos que o interdito contribui para entender as razões que vão determinar anos mais tarde as fugas das populações ameríndias e décadas à frente das populações de originárias do continente africano. Este processo também influenciará a vida de seus descendentes para as matas adentro da cidade de Salvador, em suas regiões fora dos limites do recente núcleo urbano colonial, em destaque para o Cabula, território ainda inexplorado pela ocupação colonial.

Portanto, concluímos que entre os séculos XVII e XVIII, a princípio o Cabula ainda seria um território de desinteresse dos ibéricos, conforme explica a pesquisadora Luciana Martins (2018), sobre o antigo quilombo, ao dizer que:

No caso específico do Cabula, a área estava localizada a pouco mais que cinco quilômetros do primeiro núcleo urbano de Salvador e mais ou menos com a mesma distância da Baía de Todos os Santos. Era considerada pelos portugueses como uma localidade inóspita com colinas e morros elevados, originalmente com mata atlântica fechada, rios e pântanos (MARTINS, 2018, p. 49).

Ainda sobre as problemáticas históricas que envolveram as questões de direito à terra no Cabula, supomos que suas tensões e processos estejam ligados aos históricos referentes a doação de terras, à época por Tomé de Souza a seu primo D. Antônio de Ataíde, que mais tarde passaria a sua herança a seus descendentes sanguíneos, enquanto parte do processo de criação do sistema político nobiliárquico. Quanto a isso, recorremos a Martins (2018) que nos informa que:

As terras localizadas no entorno do antigo núcleo urbano da cidade de Salvador também foram doadas e o principal favorecido foi a Casa de Niza, ou seja, título nobiliárquico dos descendentes de D. Vasco Luiz da Gama, conquistador lusitano (SOUSA, 1755). Além das terras do Cabula, a VII marquesa de Niza recebeu terras em Itaparica e ilhas do entorno, Rio Vermelho, Arembepe, Capoame, dentre outras localidades (TEIXEIRA, 1978) que, posteriormente, no ano de 1839, vendeu para um importante e rico latifundiário urbano (MARTINS, 2018, p. 48).

O interdito é importante por demonstrar que a falta de fiscalização, em razão da ausência presencial dos donatários nas terras do antigo Cabula, de certa forma criou condições para que as famílias pobres dos escravos e libertos pudessem encontrar abrigos, o que depois contraditoriamente determinaria a destruição do seu quilombo, nos idos de 1807.

Em contrapartida, as regiões segregadas, tal qual o Cabula serão mais tarde caracterizadas como espaços de resistência e formação de quilombos, que se espalhariam em diversas regiões da cidade de Salvador ao longo dos três séculos. Ao que parece, seu intuito era estabelecer estratégias de sobrevivência que se empreendem-se contra hegemônicas ao processo de expansão e de consolidação do projeto colonial (MARTINS, 2018).

Ainda apoiado em Martins (2018), consideramos que as relações de produção estabelecidas a partir das doações de terra ensejaram o ponto de partida para segregação socioespacial. Ao que tudo indica, este elemento viabilizou historicamente o desenvolvimento de padrões de acumulação, em tempo e espaço determinados e diversos ao longo da colonização.

Em consequência, também se desenvolveu uma nova classe social, agora fruto desta nova sociedade senhorial: a elite pautada na propriedade privada do direito à terra, em detrimento de uma coletivização sobre o uso do solo própria dos povos tupinambás, empreenderia um novo processo de produção social, que sistematicamente levariam a população para um profundo empobrecimento relacionado aos mecanismos de colonização.

Neste sentido, julgamos que o exposto contribuirá para a compreensão do perfil político das tensões que envolveram o passado do território e sua expansão, por apresentar alguns dos aspectos próprios das políticas coloniais referentes à propriedade de usufruto da terra e as problemáticas ligadas aos processos de ocupação e moradia urbana.

Entendemos também que estes processos, permeados por determinações históricas e culturais ao longo dos séculos, produziram dinamicamente contradições que reverberam e ainda são impostas como problemáticas que ensejam o direito à habitação dos moradores mais pobres do atual cabula (FERNANDES, 2004).

Além disto, alcançamos que não é difícil imaginar o Cabula como parte de uma dessas áreas “inóspitas” do passado colonial, reproduziria os efeitos do antigo modelo proto-capitalista (MATTA, 1999) de expansão e desenvolvimento do núcleo urbano de Salvador.

Por outro lado, tempos mais tarde, já com a gradativa implantação do capitalismo, compeliaria a continuidade da segregação socioespacial, expressa agora, através da periferização espacial produzida por outros agentes ligados à propriedade da terra ou ao poder fundiário (MARTINS, 2018).

As questões que envolvem as problemáticas relacionadas ao direito a habitação e segregação socioespacial têm suas raízes em estruturas históricas, produzidas no modelo social que se metabolizou ao longo de todo o processo de ocupação e colonização.

Sendo assim, essa metabolização da sociedade senhorial colonial permitiu as bases da desigualdade sócio-histórica que ao longo do tempo foi sendo aprofundada, na medida em que o sistema capitalista se estabelecia como única forma possível e totalitária de existência para suas populações em diversas épocas e tempos (MATTA, 1990).

O desenvolvimento e a expansão do primeiro núcleo urbano de Salvador também produziram, em razão da produção hegemônica voltada para a imposição de uma servidão coletiva, fundamentos dos processos de segregação socioespacial, com o deslocamento dos mais pobres que transitavam nos centros urbanos das freguesias, para outros bem mais distantes (MARTINS, 2018).

Decerto que ao longo da história do crescimento da cidade, não seria muito diferente pensar que séculos mais tarde, as áreas coloniais segregadas, visando ao processo de expansão das áreas distantes ao núcleo, futuramente constituiriam as designadas periferias urbanas da cidade como parte do processo de desigualdade promovida pelos mecanismos de produção de pobreza estrutural, próprios do capitalismo que se implementou a partir da economia colonial (FERNANDES, 2004).

Da mesma forma, a concepção colonizadora de cunho exploratório alteraria as relações estabelecidas junto ao espaço natural. Em razão disto, o cenário ambiental sofreu drásticas mudanças que historicamente deixariam uma herança de devastação e degradação das grandes áreas verdes, tal qual se nota na trajetória do Cabula e que segue até os dias atuais.

Com a presença do modelo senhorial, não somente a vegetação, como também os recursos hídricos, ambos já discutidos anteriormente, sofreram drasticamente com a poluição de seus mananciais e o comprometimento da utilização deste recurso, principalmente entre os mais pobres.

Assim, as práticas de uso do solo e a proteção original da vegetação, também reproduziram historicamente os efeitos devastadores do modelo depredatório produzido pelo sistema proto-capitalista de exploração e confronto ambiental (MATTA, 1999).

Estas ações predatórias citadas acima estariam manifestadas na redução de grandes parcelas de áreas verdes, ao longo da península e dos relevos soteropolitanos, já desgastados pelos efeitos contínuos da erosão, ao longo dos processos de ocupação desordenada em seus morros e encostas (ANDRADE, 2009).

Por sua vez, a nascente capital Salvador surgia como uma cidade que consolidara o

capitalismo mercantil fortalecido por uma expansão marítima em busca de mercados asiáticos e africanos. Como resultado deste processo foi sendo desenvolvido o comércio de especiarias e futuramente o comércio de escravizados humanos sequestrados em África, elemento que discutiremos a seguir. Em razão disto, Portugal e a Espanha entraram na vanguarda histórica por aventurarem-se ao mar, promovendo a expansão do capitalismo comercial e uma nova geografia planetária e de relações com as ocupações nas Américas e a exploração dos seus povos e da sua natureza.

De fato, este projeto societário se estabelecia desenvolvendo por um lado algumas regiões, principalmente as ocupadas pela elite senhorial sua urbanidade ativa e suntuosa nas formas de casarões, ruas largas, igrejas e prédios públicos (ainda possíveis de serem verificados em poucos casarões em Pernambués). Por outro lado, a partir do momento de declínio econômico e político, principalmente a partir do século XIX, viria expressar totalmente o oposto em outras tantas localidades ligadas às populações mais pobres (ANDRADE, 2009).

Além das questões do entorno da ocupação de terra, é importante apontarmos também para outro tipo de expansão agora marcada pela dimensão sociocultural. A influência do modelo de sociedade ibérica que foi marcante para homogeneização de sua cultura sobre os outros povos.

Destacamos também como elementos importantes que somam à natureza senhorial da sociedade colonizadora, a hierarquização das relações e o modelo econômico baseado na propriedade privada e a economia de acumulação de renda.

Realçamos também a força dos aspectos culturais como a língua portuguesa imposta em várias dimensões, a culinária com destaque para a feijoada que foi incorporada como parte alimentar das famílias afrodescendentes e que ainda é possível de ser observada no comércio de rua de bairros populares como o Cabula, as formas de organização espacial da cidade em ruas e por fim a cultura letrada, entre outros costumes e incorporados como originários desta cultura dominante (NICOLIN, 2016).

Além disto, é relevante salientar as crenças cristãs (católicas, protestantes e espíritas) entre outros elementos que denotam as heranças ibéricas, predominantemente portuguesas na formação social e que até hoje são possíveis de serem encontradas no dia a dia das diversas localidades que moram as populações do Cabula, além de tais heranças estarem pulverizadas no cotidiano das sociabilidades encontradas em outros bairros de Salvador de um modo geral (NICOLIN, 2016).

Inclusive, entendemos que estas práticas ancestrais ainda manifestam em certa medida

aspectos das desigualdades sociais e culturais historicamente produzidas na colonização e que se perpetuaram através da reprodução sociocultural e educacional em suas formas pejorativas contra as populações descendentes de índios, negros e brancos pobres.

Reconhecemos que estas tensões estão expressas na forma de intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana, tais quais terreiros de candomblé, umbanda e centros espíritas. Ademais, é perceptível o racismo institucional registrado na negligência do Estado vigente em sua mínima oferta de serviços públicos que ora são negados ou sucateados em seus serviços para as populações empobrecidas, entre outras questões, como a desigualdade de renda, a criminalização da pobreza e da juventude negra etc. (ALMEIDA, 2019).

Os mecanismos coercivos e produtores de desigualdades estruturais revelam o cenário do racismo estrutural que se mantém ainda como uma forma de “ataque” atualizado na sociedade vigente, a partir das ideologias de branqueamento e racismo estrutural (NICOLIN, 2016). Assim sendo, estas concepções têm seu nascedouro na sociedade senhorial, racialista misógina, patriarcalista etc. (ALMEIDA, 2019). E assim estas concepções eurocentradas de mundo recaíram violentamente contra as populações remanescentes do Antigo Quilombo. Ressaltamos que esta influência cultural ibérica dominante foi sendo construída ao longo dos séculos, através de relações estabelecidas por influências sócio-históricas de instituições determinadas no espaço urbano de Salvador.

Assim sendo, a educação formal reproduzida pelas escolas, os modelos de família, os tipos de relações de trabalho e econômicas, as instituições de coerção e religiosas oficiais, serão mediadores das disposições de socialização da cultura hegemônica que determinarão ainda hoje os tipos de relações planificadas na sociedade vigente (SOUZA, 2017).

E neste sentido, também é inegável o destaque da Igreja Católica, como instituição tributária associada ao Estado, empreendeu uma organização territorial e cultural de dimensões hegemônicas em todo o Brasil. Por conseguinte, a localização das catedrais e das igrejas da época foi delimitada por paróquias, o que será determinante para criação do sistema de freguesias, enquanto mecanismo religioso, administrativo, político e ideológico de identificação socioespacial que séculos mais tarde será substituído pelos equivalentes distritos e bairros que discutiremos posteriormente (MARTINS, 2018).

Por seu turno, as freguesias estabeleciam os limites das relações espaciais da cidade, em razão do embrionário núcleo urbano criado com o desenvolvimento da expansão colonial uma vez que:

Segundo Fernandes (1992), do século XVI ao final do século XIX, a capital baiana passou por um grande número de regionalizações. A primeira delas está vinculada à própria topografia de Salvador - “Cidade Alta” e “Cidade Baixa”. Ainda no século XVI outra divisão territorial é instituída em Salvador. Eram as chamadas freguesias. Com base em alguns autores, Fernandes (1992, p. 110) afirma que: “freguesias eram delimitações territoriais feitas pela igreja, que se caracterizavam como as menores unidades eclesiásticas sendo sediadas pelas respectivas igrejas matrizes e estavam sob a responsabilidade dos párocos correspondentes (LIMA; PENA; FERNANDES, 2011. p. 5-6).

Em vista do exposto, observamos que durante os três séculos de formação e ocupação expansionista, a igreja teve um importante papel na gênese dos espaços urbanos. (GOUVEIA, 2010; DORNELLES, 2017). Quanto a isto, o Antigo Cabula pertencia à área mais ruralizada da freguesia de Santo Antônio Além do Carmo (MARTINS, 2018).

Tomamos como referência para exemplificar a presença da Igreja católica no Cabula, a primeira capela de Nossa Senhora do Resgate, atualmente conhecida como Igreja da Assunção que surgiria a partir do desenvolvimento de um pequeno povoado, com a ocupação dos arredores dessa igreja (ALVES, 2018; MARTINS, 2018) e mais tarde a oferta de templos religiosos, católicos e protestantes aumentariam com o desenvolvimento populacional ao longo dos séculos de desenvolvimento urbano no Cabula.

Alcançamos com isso, que o entendimento das relações sociais, bem como a importância espacial das freguesias no contexto do Cabula, poderá nos ajudar construirmos uma aproximação acerca de uma totalidade de determinantes que atuaram na formação do Cabula. Entre outros aspectos, consideraremos também as tensões entre os grupos humanos, residentes da capital colonial e principalmente a ocorrência das transformações e disputas geográficas sofridas na própria cidade: “Elucidar a história do Cabula, que representou uma localidade de habitação de negros e resistência escrava, fruto de um processo de segregação socioespacial da cidade do Salvador, a ser abordado no tópico que segue” (MARTINS, 2018, p. 33).

De modo geral, os processos educacionais criados pelos ibéricos no período colonial e durante a expansão territorial perseguiram a necessidade de difundir a doutrina cristã entre índios, “brancos locais” e “mestiços” e mais tarde a subjugação dos diversos povos do continente africano.

Já para os filhos dos colonos da elite branca que tivessem posses, além de legar o ensinamento das práticas de ler e escrever, haveria o desenvolvimento do aprendizado profissional e de práticas agrícolas, bem como a oferta de estudos superiores da gramática latina, caso pudessem estudar na Europa (SAVIANNI, 2014).

Além disto, perpetuariam também a concepção hegemônica de mundo eurocêntrico em

suas mais diversas dimensões (artística, linguística, econômica, política, social, religiosa, cultural, etc.) e do catolicismo disciplinador (SAVIANNI, 2014).

Com efeito, o sentido do processo socioeducativo formal entre os séculos XVII ao XIX manifestou o intuito pela manutenção da servidão colonial, bem como desenvolveu a criação de diversas estratégias de apagamento constante das culturas de outra matriz, que não fosse a própria europeia (NICOLIN, 2016).

No Cabula, a educação formal chega à região ainda no século XX, com a ainda presente Escola Municipal Antônio Euzébio, localizada mais precisamente na atual Rua Cristiano Buys, a partir desta, apareceriam outras ofertas de educação sistematizada nos segmentos municipal, estadual e privado. Em síntese, este processo ocorreu ao longo de décadas, movido principalmente pelo vertiginoso crescimento populacional, também pela contemporânea especulação imobiliária e o deslocamento das classes médias para as regiões mais centrais da região, o que discutiremos em outros tópicos.

Quanto ao Cabula, ainda em seu passado colonial, sofreu com as mudanças na relação com o território que a partir de então, seria marcado pelo recebimento e pela presença dos negros escravizados oriundos das diversas regiões do continente africano, que serão discutidos a seguir. Também esses mesmos grupos humanos, em meio a confrontos, negociações e, principalmente, resistência e transgressão, encabeçaram o processo de ocupação (MARTINS, 2018; COSTA, 2018; NICOLIN, 2014).

Concluimos com isso, que a presença dos europeus e por consequência do seu modelo societário, determinaria profundamente as relações com a terra e o meio ambiente, mas também entre as pessoas, construindo com isso, um modelo societário nunca visto pelas populações autóctones.

Além do mais, as marcas deixadas historicamente seguem por séculos sendo transmitidas pela criação dos equipamentos públicos e privados, bem como pela reprodução e produção da cultura geral, que mesmo com os interseccionamentos com os outros povos, é inegável a força e a expressividade do modelo colonial ibérico para a formação mental de práticas sociais (NICOLIN, 2016).

Ainda hoje, dramaticamente as populações mais pobres, descendentes dos povos aquilombados e das aldeias, ainda sofrem com os mecanismos neocoloniais que subjazem às instituições sociais e suas práticas racistas, bem como de intolerância religiosa, além das desigualdades de classe que ainda legitimam os mecanismos de distinção social, segregação socioespacial e cultural no intuito de salvaguardar a manutenção dos privilégios das elites brancas capitalistas, que também são herdeiras das elites coloniais e dos donatários de terra e

donos de escravos (SOUSA, 2017).

Em suma, informamos ao leitor que o interdito se relaciona com os aspectos teóricos e metodológicos que deverão ser discutidos posteriormente, em razão da necessidade dos pesquisadores em legitimar uma interpretação que se aproxime da concretude das pessoas e de suas diversidades as quais estão presentes no território do Cabula em um diálogo entre o seu passado e as dimensões do outrora no presente.

Em vista do aquiescente, segue o Quadro síntese 5 o qual tem o objetivo de sistematizar os elementos discutidos em cada parágrafo, a fim de levantarmos o perfil sócio-histórico referente às matrizes europeias, em destaque para as ibéricas tendo foco que este modelo de interpretação servirá como mediador para as interlocuções que estabeleceremos junto às unidades escolares de colaboração do Cabula, com foco no desenvolvimento do desenho pedagógico a ser desenvolvido como solução para nossa aplicação que discutiremos em outras seções.

Quadro 5- Interpretação do perfil das heranças sócio-históricas, culturais e ambientais da comunidade do território do Cabula em sua matriz ancestral dos distintos povos africanos

Dimensões multivariadas	Descrição	Aplicação no estudo
Aspecto territorial e social	Estabelecimento de um modelo social hegemônico; Implementação do sistema de produção proto-capitalista de cunho predatório, segregacional e exploratório; Estabelecimento de processos de loteamento tanto em nível público quanto privado, com os sistemas nobiliárquicos e das antigas capitâneas hereditárias e mais tarde o resultante processo de segregação socioespacial das populações subjugadas; Implementação do sistema de escravização dos indígenas e pouco depois dos povos do continente africano.	Rodas de conversa com os atores da escola.
Aspectos culturais	Desenvolvimento de novas relações humanas com a formação dos descendentes mestiços dos colonos; Construção da sociedade de classes e desenvolvimento da elite dominante branca, patriarcal, católica e racista; Homogeneização da cultura europeia em suas mais diversas dimensões (artística, linguística, econômica, política, social, religiosa, cultural etc.) enquanto matriz do colonizador dominante a ser naturalizada e imposta como abrangente sobre todas as outras matrizes (ameríndias e africanas).	Desenvolvimento do perfil ancestral dos povos originários que ocuparam o território do Cabula e suas heranças e práticas culturais legadas e diluídas culturalmente nas práticas das gerações atuais.

	Implementação de um sistema de formação disciplinador, seletivo e eurocentrado; Inculcamento catequético e doutrinação religiosa massiva, homogênea e contrária a dimensão da alteridade.	
Aspectos ambientais	Alteração do cenário ambiental com o desenvolvimento da urbanidade colonial e seu processo expansionista com a formação dos núcleos populacionais a partir das vilas, e mais tarde do desenvolvimento da cidade em detrimento das áreas verdes e dos demais recursos naturais. Esgotamento do solo com a utilização de técnicas agrícolas que o desgastavam e ao longo do tempo foram se ampliando e causando o processo global de degradação dos recursos naturais.	Elaboração de contexto para estruturação de conteúdo a serem analisados pelos professores-especialistas das escolas parceiras do estudo.
Aspectos econômicos	A economia empreendida pelos europeus em destaque para os ibéricos estava inserida em um processo mundial: o desenvolvimento do capitalismo mercantil, de base senhorial. A economia na colônia estava voltada para alimentar o mercado externo, que por sua vez monopolizava suas relações comerciais.	

Fonte: Costa (2018); Martins (2018); Soares (1994); Nicolini (2014); Alves (2016); Almeida (2019); Andrade (2009); Matta (1999).

Posto isto, as circunstâncias de escravidão que discutiremos no próximo tópico permitiu o desenvolvimento dos pequenos núcleos de povoamento nas densas matas do território que outrora tiveram em sua circunvizinhança a presença dos tupinambás e agora dariam pouso para a população de negros libertos, fugidos, alforriados, brancos pobres, mestiços e alguns índios. Salienta-se que discutiremos a seguir com maior abrangência, a marca histórica e sociocultural dos povos de origem africana no território do Cabula.

Destacamos que o Quadro de elementos citado acima se refere aos elementos que julgamos ainda estarem “vivos” como prática social que foi produzida pela ancestralidade ibérica, e talvez, de outros europeus e que reverberam nas atitudes, pensamentos e em toda forma de relação estabelecida entre as pessoas do bairro na contemporaneidade. Reconhecemos que tudo o que discutimos aqui só é legítimo em razão de sua condição de interlocução do pesquisador com a comunidade de práxis.

Entendemos que os conteúdos apresentados se configuram como ponto de partida para uma compreensão do território do Cabula e suas temporalidades, e não um fim em si mesmo, enquanto um historicismo que intenta por alcançar uma totalidade de conteúdo. Não assumimos esta postura. Contraditoriamente buscamos uma compreensão pessoal de forma a recuperar uma totalidade analítica, acerca dos diversos aspectos que relacionamos como parte

de nossa leitura de mundo. (FREIRE, 2009).

2.4 DIVERSIDADE DOS POVOS DO CONTINENTE AFRICANO NO CABULA

Ainda seguimos em nossa incursão sócio-histórica para o interior das densas matas do passado do Cabula, para de lá encontrarmos mais uma matriz étnica e cultural. É neste sentido, que a presença africana e afro-brasileira tenha tido, em razão de suas relações históricas com o território, uma maior preponderância na composição identitária e histórica do perfil sociocultural do Cabula, conforme indica Nicolin (2014):

Do que podemos averiguar, até o século XIX, o Cabula abrigava em suas matas vários pousos e rochas constituintes de uma comunalidade plantada por africanos rebelados, a luta era contra a escravidão ação e o colonialismo, resultado pela razão do estado colonial Imperial desta época. Nas matas do Cabula, estão guerreiros que batalharam arduamente, têm que plantar o sentido de luta contra a servidão voluntária, passiva de escravizadas (NICOLIN, 2014, p. 39).

Em razão disto, faz-se necessário ampliarmos nosso entendimento sobre os traços, modos e particularidades dos grupos africanos que, por herança, tradição, negociação e alianças, ou outras tantas por resistência e luta (MELO; BRAGA, 2010) contribuíram para expressar dinamicamente uma espécie de delineamento, ou contorno cultural para os territórios que por eles foram ocupados.

Da presença africana em Salvador é fundamental situarmos a escravidão e a diáspora. Segundo Nunes (2017), a partir do aumento do excedente da produção de açúcar foi sendo introduzida a mão de obra escravizada africana nas Américas, tendo como foco o sequestro de grupos que já tinham conhecimentos das práticas de agricultura e multitarefas.

Por sua vez, quando trazemos o conceito de diáspora tratamos de elencar as relações políticas e comerciais transoceânicas entre os europeus, com ênfase nos ibéricos e as algumas alianças com alguns reinos e povos africanos pretensamente aliados, ainda no século XV, que diretamente tem a ver com a dispersão sistemática e massiva de outros distintos povos africanos e sua migração forçada para outros territórios (M'BOKOLO, 2009).

Ressalta-se também que a classe dominante escravagista, ao longo de séculos foi desenvolvendo várias estratégias para apagar a memória cultural dos diferentes grupos étnicos e culturais da África (ANJOS, 2012).

Em tempo, reconhecemos que a escravidão foi uma agência econômica, política e cultural estruturante para a formação da economia moderna e o capitalismo contemporâneo (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006). Ressalva-se que nossa compreensão da

colonização adotada neste estudo não a reconhece exclusivamente como “marcador” ou “chave interpretativa” determinante para explicar a história africana, mas certamente a observamos como um acontecimento importante que justifica as bases da luta de classes fundamentada no agenciamento do tráfico negreiro (ASANTE, 2016).

Alcançamos que o tráfico transoceânico estabeleceu um aspecto fronteiriço nas dimensões sócio-históricas caracterizadas não somente nas formas de produção escravista, bem como no estabelecimento das novas relações de ocupação territorial na tríade da diáspora: África-Brasil-Europa (ANJOS, 2018), pois:

Os chamados cultos afro-brasileiros, a exemplo dos que se encontram em Cuba e no Haiti, figuram como o maior ponto de resistência que foi oferecido as culturas europeias pelas culturas africanas transplantadas para as Américas e como a mais notável derivação desse contato multicultural (CASTRO; CASTRO, 1980. p. 27).

Evitamos também de algum modo fomentar a ideia de que negros(as), pretos(as) afrodescendentes são sinônimos de escravos. A condição de escravidão não é um elemento essencial do ser humano originário do continente americano e\ou africano, mas sim de um modelo de dominação social que sumariamente foi utilizado para negar a condição de grupos humanos como sujeito e essa noção tem repercutido nas últimas décadas, junto às pesquisas e aos trabalhos voltados para os estudos em história africana e afro-brasileira (FONSECA, 2016).

Trazer esta discussão é importante para nosso estudo, pois alcançamos que as raízes do racismo estrutural que recaem sobre as populações afrodescendentes residentes do Cabula, no presente, concluímos que são resultados de um passado de degradação social e cultural que recaiu sobre as populações negras escravizadas e seus descendentes (ALMEIDA, 2019).

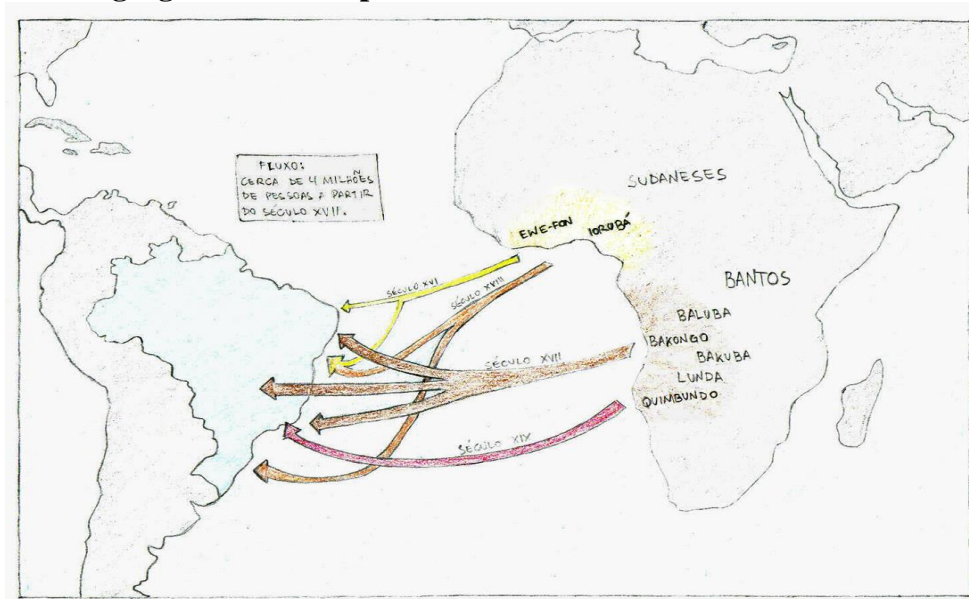
Neste sentido, alcançamos que os processos de segregação socioespacial e deterioração dos espaços urbanos ocupados pelos descendentes dos africanos e povos originários, bem como por brancos pobres, se impõe ao longo do tempo como heranças ibéricas que permanecem como parte da estrutura da escravidão e do atemporal projeto de colonial proto-capitalista (MARTINS, 2018).

Por sua vez, estas marcas são possíveis de serem encontradas no presente, expressas na falta de infraestruturas das localidades de concentração negra, presentes na atualidade em bairros como Mata Escura, Arenoso, Engomadeira, Saramandaia, entre outros e nas dificuldades econômicas que recaem sobre seus moradores que em sua forma contemporânea, manifestam os efeitos da estrutura capitalista de desigualdades e controle social (ALMEIDA, 2019).

A despeito da presença dos ancestrais dessas populações hoje localizamos em seu passado, as nações que mais sofreram com o processo de escravização no século XVI, que compreende a região da África Ocidental, no presente os atuais Senegal, Cabinda, Congo, Guiné, Namíbia e África do Sul e que no passado escravagista, tiveram grandes contingentes populacionais trazidos para o Brasil.

Por sua vez, a migração do século XVII alcançaria as populações distintas das regiões ao Sul do Saara, atuais Camarões, Guiné Equatorial, Gabão e Angola, e mais tarde, entre os séculos XVIII e XIX, o ciclo do tráfico alcançaria as populações da região ao sudoeste da Nigéria, atual Gana, Togo, Benim, Angola, Namíbia e Moçambique (MELO; BRAGA, 2010), conforme podemos verificar na figura 2 que ilustra o mapa que localiza as regiões geográficas dos grandes grupos étnicos e as relações diaspóricas estabelecidas entre os continentes.

Figura 3- Fluxo geográfico da diáspora africana



Fonte: Borges (2020).

Ressaltamos, que tempos depois do início do tráfico, os candomblés como expressões da identidade e das tradições africanas na Bahia foram sendo identificados como “nações” relacionadas diretamente aos sistemas de crença e aos troncos linguísticos interpretados de modo mais generalista. Sendo assim, foram “criadas” as matrizes jeje, (étimo fon), a partir da sua crença em voduns; congo (étimo banto) com referência de culto aos inquices; e por fim, os nagôs, queto e ijexá (étimo iorubá) com referência às cerimônias para os orixás (CASTRO; 1980), sendo que:

Aos recém-chegados atribuía-se o nome de umas das diversas “nações” africanas, categorias étnicas criadas pelo tráfico negreiro para designar a escravaria da África. Assim, denominavam-se pelo rótulo de “nação” os grupos étnicos africanos reconstituídos na diáspora. Os afro-ocidentais ficaram conhecidos no Brasil principalmente pelos termos ardras, minas e, mais tarde, jejes. Outras nações de matriz gbè desempenharam papel importante na escravidão africana em outras regiões da América portuguesa, como os mahis, savalus, agonlis, couras/couranos etc. Algumas destas podem ser encontradas na documentação baiana, inclusive. Todavia, há inegável hegemonia dos minas, ardras e jejes, nações que coexistiam e amiúde se confundiam na babel africana da Bahia (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 07).

Dessa forma, concluímos que os grupos identificados genericamente como jejes, bantos e iorubás, de algum modo, ressignificaram esses etnônimos para além da simplificada interpretação da parte dos colonizadores, mas, sobretudo, em razão da sua forçada diáspora e da necessidade de sobrevivência em múltiplas dimensões, estabeleceram novas relações e com elas atribuíram novos significados, como parte do processo de resistência/remodelamento e recriação de seus repertórios ancestrais africanos em suas mais variadas dimensões: cultural, histórica, linguística e geográfica e religiosa (BORGES, 2020).

Em vista do exposto, de acordo com Nicolin (2014), os primeiros africanos que aportaram em Salvador pertenciam às regiões ao sul do deserto do Saara, que envolviam as regiões do Congo, Angola e Cabinda, durante o final do século XVI até o século XVII, pois “a territorialidade africana era, apenas, constituída por povos bantos, só depois chegaram os jejes e os nagôs” (NICOLIN, 2014, p. 41).

Contudo estudiosos como Oliveira (1997); Soares (1994); Matory (1999); Silva Junior (2016) apontam para a chegada também de outros grupos denominados como “negros da Guiné”, que correspondiam aos africanos e às africanas procedentes do litoral africano até o Congo. Então, como afirma Oliveira (1997), “Negros da Guiné e Gêntio da Guiné foram as primeiras designações utilizadas para marcar a origem dos escravos africanos chegados a Bahia no século XVI.” (OLIVEIRA, 1997, p. 01).

Portanto, pode-se concluir que:

O volume do tráfico entre a Bahia e o golfo do Benim fez de Salvador um dos principais locais de desembarque de africanos provenientes da área linguística gbè nas Américas no século XVIII. Cerca de 26,2% dos navios que traficaram em Uidá entre 1727 e 1863 tiveram Salvador como seu porto de origem, e 31,1% das embarcações em Porto Novo também originaram-se da Bahia entre 1760 e 1850 (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 07).

Já nas regiões do antigo reino do Daomé, atual Benin, entre os séculos XVIII e XIX, temos as ocorrências dos africanos nagôs, bem como os considerados como sudaneses, jejes

de Daomé (NICOLIN, 2016).

Com efeito, o mais adequado para a discussão é valorar a capacidade de ressignificar as práticas ancestrais e fazer o interseccionamento cultural, a partir das resistências, enfrentamentos, negociações e interseccionamentos com outros povos, respeitando as proporções desta intersecção (ASANTE, 2016), conforme veremos na discussão a seguir.

Concluimos que estes elementos apresentados são importantes por trazer informações sobre a diversidade africana que será responsável por reorganizar, através do quilombo do Cabula, que discutiremos a seguir, seus aspectos etnos-geográficos e socioculturais distintos.

Ainda hoje, estas marcas estão presentes no Cabula, a partir da presença dos candomblés como heranças do passado quilombola, que se concretizam na presença dos terreiros Tumbenci, criado em 1850 no Beiru; o Terreiro Bate Folha fundado no início do século XX, na região da Mata Escura. Além da experiência de terreiros de matriz iorubá, como o Ilé Axé Opô Afonjá localizado no bairro do Saboeiro, que por décadas, foi liderado pela saudosa mãe Stella de Oxóssi (COSTA, 2018; NICOLIN, 2018). Além de temos, a expressão de outros terreiros, como o Cajado de Prata no Beiru, Lua Cheia no Cabula, Terreiro Ilê Axé Ominijá em Sussuarana (QUEIROZ, 2017), além de outros tantos presentes na região.

Por sua vez, advinda das sabedorias dessas religiões, a relação com a natureza e com o meio ambiente é outro dado relevante das práticas sociais dos negros e indígenas originários que coexistiram no passado do Cabula (COSTA, 2018; NICOLIN, 2014).

A noção da natureza para estas matrizes tem uma forte conotação de sacralidade e, portanto, enaltecedoras de princípios comunitários de preservação, em contraste com a concepção antagônica e o modelo social exploratório de cunho proto-capitalista praticado pelos colonizadores ibéricos.

Igualmente, em suas matas poderiam encontrar as folhas sagradas próprias dos orixás Ossain e Odé, bem como dos espíritos dos caboclos para desenvolver seus rituais de sacudimentos e cura, pois com a utilização das ervas encontradas na floresta, seria possível desenvolver remédios oriundos das experiências mágicas e dos segredos resguardados pelos candomblés e por outras matrizes religiosas de matriz afro-ameríndia (NICOLIN, 2016; FARELLI, 2010), já que:

A mata, cujas trilhas se constituíram caminhos criados por ancestrais africanos e seus descendentes no Cabula para implantar a socioexistências, abriga sacrários de entidades africanas, com o horto, um sacrário de cultos aos orixás, inquices e voduns, plantados em territórios políticos comunais quilombolas a partir do século XVII (NICOLIN, 2014, p. 39)

Em outras palavras, a importância das matrizes religiosas de herança afro-indígena está na concepção que considera a natureza como uma força personificada e ativa, bem como do ser humano como parte disto e da importância de estabelecer um contínuo respeito com o ambiente natural que está diretamente ligado à expressão e à manutenção política e cultural de suas heranças e conexões com o divino (FARELLI, 2010).

Acreditamos também que em razão da diversidade de recursos que o território do Cabula possuía, conforme já apresentado na p.19, foi possível para as tradições antigas, e ainda hoje em menor extensão, reconstruírem seus repertórios, na medida em que tinham os rios perto para estabelecer seus rituais de purificação física e mental, as matas para coletar as folhas sagradas, entre outros ritos que eram realizados.

Citamos também iniciativas de cunho cultural como o Artebagaço (NICOLIN, 2016), ou projetos políticos pedagógicos pautados nas dimensões afrocentradas (NASCIMENTO, 2009), como o Irê Ayô desenvolvido na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, localizada no Ilê Axé Opô Afonjá, no Cabula, na localidade de São Gonçalo do Retiro.

Esta unidade oferece um modelo de educação de crianças a partir da valoração do pensamento relacionado com a história e com a cultura africana e afro-brasileira, enquanto planificação da lei referência para o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, muito antes da chegada da Lei 10.639/2003 e ambos os processos são experiências forjadas no território do Cabula contemporâneo e que lança suas bases no diálogo com um passado revisitado e atualizado (MACHADO, 2013).

A tradição oral também se caracteriza como parte da força da ancestralidade africana estruturante no passado do Cabula. Tanto para alguns grupos africanos, como para os índios, já discutido anteriormente, a oralidade é a tônica da transmissão de saberes tradicionais como meios de difusão e manutenção de seus sistemas culturais para o conhecimento das gerações futuras (MACHADO, 2013).

Em contrapartida, para sociedades letradas como a ibérica, a memória oral ao que parece, ficaria relativamente negligenciada diante da valoração que as sociedades de transmissão oral atribuem a isto (COSTA, 2018).

As sociedades africanas tradicionais valorizavam os “guardiões da tradição”, tais como os gritos, que conheciam e transmitiam oralmente as ciências das “plantas”, “terras”, “águas”, “astronomia” para as suas sociedades. Acrescenta-se ainda que no interior das matas do Cabula, ainda inexploradas pelos colonizadores do século XVIII, provavelmente ocorreu a intersecção de índios, africanos e seus descendentes que se reconheceram a partir de vínculos e semelhanças de tradições e culturas em verossimilhanças (COSTA, 2018).

Assim sendo, tanto para os tupinambás quanto para os africanos, o equilíbrio da condição física e espiritual estava fundamentado na relação e vínculos estabelecidos com a natureza, bem como com a valorização de suas ancestralidades com o culto aos que morreram, porém deixaram um legado de heranças a ser transmitido pela oralidade. Portanto, as cosmovisões indígenas e africanas e/ou afro-brasileiras integraram suas práticas, ritos religiosos e conhecimentos acumulados também no interior dos quilombos (COSTA, 2018)

Além de tudo, as intersecções não se restringiram apenas a esses grupos. Decerto que estes povos também incorporaram em suas matrizes elementos do repertório abrangente do sistema cultural ibérico dominante, pois mesmo tratados como “inferiores”, os africanos e seus filhos já brasileiros (crioulos) eram bastante sabidos para perceber que a adaptação a alguns costumes dos colonizadores facilitaria a vida dele, diminuindo seu penar (ALBUQUERQUE, FRAGA FILHO, 2006).

Em uma dimensão de análise mais ampla sobre o Cabula, enquanto um dinâmico território negro, reconhecemos que a ancestralidade africana, em razão de suas heranças étnicas oriundas de distintos povos, não somente deixou o legado em seus aspectos imateriais e culturais como estrutura da cultura nacional e baiana (NICOLIN, 2016).

Reforçamos que o melhor deste legado são as pessoas de todas as gerações que produziram experiências de territorialidade, assim como a trajetória do Cabula e suas localidades. Os descendentes dos povos fundadores do quilombo do Cabula que discutiremos abaixo seguem ainda hoje pelas suas ruas do bairro, mostrando fisicamente a diversidade de sua beleza afro.

Esta mesma população que em diferentes tempos resistiu ao longo de séculos e continua expressando suas dinâmicas de sociabilidade, inteligência, criatividade e genialidade que pode ser conferida em ações, tais como as experiências artísticas e culturais como Artebagaço, “Associação Artístico - Cultural Odeart, Associação Mundo Negro e Quilombo Educacional do Cabula, Sarau da Onça de Sussuarana, Cultuarte das mulheres artesãs do Cabula ligadas ao projeto TBC Cabula e Entorno (2010), entre outras tantas experiências, tais quais as dinâmicas de rua, a coexistência solidária entre vizinhos, no zelo dos mais velhos da comunidade com o cuidado pelos mais jovens etc. (NICOLIN, 2016).

Além do exposto acima, ainda é possível observarmos a reprodução dos saberes que envolvem as multitarefas e o conhecimento sobre o uso da terra para subsistência, que se perpetua em algumas famílias de pequenos agricultores urbanos da rua da Horta, em Pernambués, bem como no comércio de rua e de feira local.

Neste sentido, não é muito difícil estabelecermos paralelos de práticas que se

perpetuaram na dinâmica do tempo, entre os antigos trabalhadores de ganho que vendiam seus produtos pelas ruas de Salvador antiga (SOARES, 1994) e os atuais comerciantes locais, ambulantes, quitandeiros etc.

Inúmeras são as manifestações de costumes e práticas sociais que legitimam a presença da ancestralidade africana como estrutural para a composição do território do Cabula, em toda a sua história colonial, com predominantemente resistência negra (MARTINS, 2018).

Qualquer que seja a marca da diversidade étnica africana, as percebemos como imperiosa sobre a territorialidade do Cabula e seu entorno, pois: “ [...]os estudos da etnolinguista Castro (2001), Cabula/kimbula é uma palavra de origem banto das línguas “kikongo”. O termo significa mistério e segredo” (COSTA, 2018, p. 49). Assim sendo, até o próprio nome da região do antigo quilombo, aponta para a força de sua constituição como uma região de matriz afro-brasileira em um cenário territorial de formação de um quilombo urbano em Salvador (ANJOS, 2010)

Outrossim, apoiados em Martins (2018), reconhecemos a presença de outro fenômeno social relacionado diretamente às regiões de maioria afro. Em razão da estrutura escravagista, o Cabula tornou-se um lugar de refúgio dos escravizados negros que fugiam das mazelas deste sistema. E em razão disto, ainda em seu passado, foi se tornando uma região de segregação socioespacial para os negros.

Por sua vez, essa mesma segregação, de certa forma, representou uma alternativa de vivência e delineamento para os africanos e seus descendentes, que em fuga, conseguiam se organizar nessa região, que por sua vez, tornaram um território para o povo preto estabelecer condições para o resgate de suas culturas ancestrais (MARTINS, 2018)

Somem-se a isto, as marcas de identificação do território, que permitiram imprimir seus legados, tais como o próprio nome cabula, assim como Beirú, Engomadeira e Sussuarana, que denotam para outras marcas africanas na região, tais como os iorubás (NICOLIN, 2016).

Concluimos que a abordagem do contexto histórico e cultural produzida nesta seção tem o objetivo de sistematizar elementos que julgamos que podem ser encontrados no Cabula atual, em consonância com a intenção de construir uma interpretação que nos referenciam para elaborarmos as ações que deverão estruturar a proposta de educação implicada aos aspectos da história e geografia para a mobilização do TBC nas unidades da região.

Para tanto, segue o Quadro 5 com os resumos dos aspectos de destaque para a produção do perfil comunitário contextualizado a partir das heranças de matriz afro relacionadas com a formação do Cabula a serem incorporadas em nosso estudo para estruturar o desenho didático a ser aplicado nas escolas municipais das localidades do antigo quilombo do Cabula.

Assim sendo, a discussão anterior nos interessa por demonstrar a pluralidade de povos e culturas distintas, com suas sociedades singulares que poderão servir para ressaltar o caráter híbrido dos distintos povos africanos que foram transplantados e ocuparam o território brasileiro e mais precisamente Salvador, a fim de extrairmos os elementos que julgamos ainda permanecerem nas sociabilidades das pessoas que atualmente ocupam o contraditório e segregado território do Cabula.

Quadro 6- Interpretação do perfil das heranças sócio-históricas culturais e ambientais da comunidade do território do Cabula do quilombo a Contemporaneidade

Dimensões multivariadas	Descrição	Aplicação no estudo
Aspectos históricos e sociais	Diversidade de povos de matriz cultural oriunda de distintas regiões do continente africano, com o violento processo de diáspora transoceânica para a Bahia; Presença no território, a partir das fugas dos engenhos e do núcleo urbano de Salvador para adentrar as matas do Cabula e a formação dos pequenos núcleos populacionais e a formação do quilombo.	Rodas de conversa com os atores da escola.
Aspectos culturais	Matrizes culturais distintas africanas responsáveis por estruturar as “nações” de identidade dos grupos genéricos afro-brasileiros, tais quais os banto-angolas, jejes-fons e ketu-nagôs. No Cabula, poderão ser encontrados em todas as localidades do território, estabelecendo a comunicação de suas heranças culturais a partir de diversos candomblés que seguem firmes ao longo do passado até os dias de hoje, tais como os terreiros de matriz banto-angola Tumbenci, Bate Folha e ketu-nagô Ilé Axé Opô Afonjá, Cajado de Prata no Beiru, Lua Cheia no Cabula, Terreiro Ilé Axé Ominijá em Sussuarana. Composição e planificação das heranças diversificadas e diluídas no cotidiano das populações ao longo do território do Cabula, em suas dimensões estéticas, religiosas, culinárias, artísticas, linguísticas, arquitetônicas e de organização social, entre outros.	Desenvolvimento do perfil ancestral dos povos originários que ocuparam o território do Cabula e suas heranças e práticas culturais legadas e diluídas culturalmente nas práticas das gerações atuais.
Aspectos ambientais	Concepção da natureza como sagrada e, portanto, necessária de ser preservada em seus recursos naturais variados.	Elaboração de contexto para estruturação de conteúdos a serem analisados pelos professores-especialistas das escolas parceiras do estudo.
Aspectos econômicos	As culturas negras são plurais, portanto, as práticas econômicas são resultantes disto. Sendo assim, as relações econômicas estão diretas ou indiretamente ligadas às atividades religiosas, principalmente às mercadorias alimentares e de artesanato que eram vendidas por trabalhadores de ganho, por toda a cidade.	

Fonte: Costa (2018); Martins (2018); Soares (1994); Nicolin (2014); Alves (2016); Anjos (2018); Asante (2016).

Dessa forma, concluímos que dentre tantas heranças deixadas pela interação afro-ameríndia, destacamos a criação dos quilombos, que discutiremos a seguir, dando enfoque ao Cabula, enquanto experiência de reestruturação territorial e estratégias de sobrevivência coletiva e comunitária de negros, índios fugidos, além de brancos pobres.

Entendemos que ainda hoje esta estrutura desigual é reproduzida contra os moradores das localidades mais pobres ou segregadas do Cabula, enquanto uma espécie de reminiscências dos “ataques da sociedade colonial” contra o quilombo do Cabula.

Para efetivar as investidas contra os aquilombados à época, a sociedade senhorial criou e aplicou ao longo do tempo, diversos mecanismos de exclusão e opressão, tais quais perseguições e violência estatal, segregação socioespacial dos remanescentes do quilombo e migrantes do interior, e por fim, a tentativa de embranquecimento da região com a chegada das propriedades privadas e o deslocamento do interesse da classe dominante entre os séculos XIX e início do século XX.

Em vista disto, cabe reiterarmos a importância dos quilombos, enquanto território de resistência contra-hegemônica reconhecidamente como agrupamentos de negros e negras ou mocambos (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Em consonância, destacamos que o termo quilombo já era conhecido pelos povos da região do Congo. Contudo o seu sentido é polissêmico, segundo os estudiosos de seu léxico, podendo apresentar diferentes significados (SANTOS; PALOMARES; NORMANDO; QUINTÃO, 2010).

Já no Brasil, o quilombo revelou-se como parte, mesmo que por vezes rudimentares, de um resistente espaço de defesa e resgate cultural e histórico, reformulados por estruturar os novos laços familiares, que outrora estavam perdidos em razão da escravidão.

É esse fenômeno, dentre tantos outros, que progressivamente constituiu o antigo Cabula, como território quilombola antagônico ao sistema colonial, uma vez que: “Dentro da estrutura da colônia, ou melhor, da situação escravista, tinha que se defender constantemente da repressão de seus senhores. Daí nisso, teve que se dedicar com esmero à sua preparação militar” (MOURA, 1981, p. 44).

Portanto, na seção seguinte, discutiremos a importância dos processos históricos que mudaram a paisagem do Cabula para a ocupação realizada por antigos quilombolas.

Contudo, esse mesmo quilombo será destruído e com isso dar-se a uma reorganização das ocupações, que resultarão na formação dos primeiros arraiais. Com efeito, este processo legaria à época na região, a formação de uma paisagem semelhante às comunidades semi-rurais, em razão das chácaras e sítios que se formariam com os sobreviventes do quilombo,

seus descendentes e mais tarde moradores que migraram para a região (MARTINS; COSTA, 2018).

Some-se a isto o vigor de quase três séculos de colonização em Salvador, que começaria a declinar a economia da cidade no início do século XIX. Por consequência, foi surgindo uma sociedade formada por homens e mulheres livres, porém pertencente às classes em condições precárias de sobrevivência (MATTA, 1999).

2.5 QUILOMBO DO CABULA: TERRITÓRIO DE AFRODESCENDENTES

Quando tratamos de discutir a dinâmica dos quilombos, de modo geral, alcançamos que os seus laços comunitários possivelmente foram sendo formado ainda nas senzalas e consolidados nos mocambos. Em outras palavras, estes laços possivelmente corroboraram a proposição da preservação da grande parte do patrimônio cultural ancestral e consequentemente, a reprodução e a transmissão, bem como a difusão destes conhecimentos de algum modo, par as próximas gerações. (ALBUQUERQUE, FRAGA FILHO, 2006).

Reconhecemos que o exposto é importante, pois recupera da ancestralidade uma importante dinâmica de vivência social, em que os vínculos comunitários, se fortalecem a partir de um parentesco comunal da experiência sócio-existencial no Cabula, a qual supomos que ainda possa ser encontrada, e talvez já diluída nas relações orgânicas entre vizinhos, parentes etc. (NICOLIN, 2014).

Ademais, a produção de uma prática coletiva comum que promovesse uma espécie de identidade étnica e cultural era, sobretudo, constituída por relações que se consolidaram principalmente pelo fator cultural e linguístico (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006).

Destarte em Salvador entre os séculos XVI e XIX, era possível encontrar os mocambos como Buraco do Tatu, localizados nas proximidades de Itapuã, o quilombo dos Mares, localizado na região da península Itapagipana, bem como o quilombo do Urubu, que abarcava a região nos quais guerreiros e guerreiras se concentravam entre o território antigo das atuais localidades de Pirajá e Subúrbio, com destaque para as matas do atual Parque Ecológico São Bartolomeu. Quanto a este último quilombo, destacamos a liderança da princesa africana Zeferina, bem como o mocambo do Cabula. Sobre estes últimos, sua destruição foi realizada por ordens do Conde da Ponte (MARTINS, 2018; NICOLIN, 2014; COSTA, 2018).

Esta informação servirá para situarmos que ainda na contemporaneidade reverberam e permanecem experiências que apontam para ações que, de algum modo recuperam iniciativas quilombolas, enquanto parte das comunalidades do Cabula.

De modo geral, julgamos que a comunidade do quilombo do Cabula talvez expressasse uma combinação eficiente de sistema agrário, movimento produtivo, relações de parentesco e estratos internos bem estruturados (FLORENTINO; AMANTINO, 2012).

Já o perfil dos aquilombados no território do Cabula, segundo Martins (2018), em sua maioria, era constituído por africanos e afrodescendentes, mas, como já citamos, isso não impedia a presença e a colaboração de outros grupos étnicos (COSTA, 2018, p. 76).

O quilombo do Cabula não era frequentado pelos grupos sociais dominantes, que por sua vez, habitavam mais ao centro da cidade. Por consequência disto, seus habitantes, as pessoas mais simples e os escravizados foram estabelecendo formas de gerir a sua própria substância, em meio à natureza inóspita, mas também desenvolveram saberes e práticas ancestrais (MARTINS, 2018), pois:

É possível que, pela localização geográfica constituída por uma mata fechada, muito intensa até as seis primeiras décadas do século XX, enquanto havia ocupação natural da população interna originária daquele lugar, que o Cabula tenha tido a condição favorável à forma social de quilombos (NICOLIN, 2014. p.40).

Em contrapartida, as localidades tradicionais do Cabula, são mantidas segregadas para espaços cada vez mais distantes dos núcleos urbanos. Isto aponta esse processo de segregação, que vem desde o passado se reverbera na dinâmica da sociedade capitalista, que por sua vez, recupera e se estrutura em aspectos coloniais, tomados para manutenção do racismo estrutural e o desenvolvimento de regiões urbanas formadas pela periferização e favelização de grandes populações na cidade (FERNANDES, 2013).

Retornando ao Cabula antigo, acrescenta-se que este se encontrava no distrito de Santo Antônio além do Carmo, no qual havia uma população dispersa e envolvida com atividade econômica de subsistência em suas roças (COSTA, 2018, p. 75).

Contudo as regiões da estrada que ainda possuíam algum núcleo populacional, estabeleciam uma relação com a freguesia de Santo Antônio além do Carmo que fazia conexão pela estrada de São Gonçalo a qual desembocava na Baixa de Quintas ou pela ladeira do Cabula, cortada pelo rio Camurujipe, que era um espaço de difícil acesso (MARTINS, 2018).

Além de que a doação de terra era uma característica marcante do governo colonial e da política da coroa portuguesa, dada aos seus funcionários responsáveis por implementar o projeto de colonização e fruição da estrutura de poder que existia em Portugal e deveria ser reproduzida na colônia, conforme discutimos na página 23 deste estudo.

Em contrapartida, a autonomia e o autogerenciamento comunitário do quilombo do

Cabula se configuravam como uma afronta que justificaria o quilombo estar na mira da perseguição do Conde da Ponte, responsável pela destruição do Quilombo, em 1807. Assim, no sítio das Barreiras, na noite do dia 30 de março de 1807, aquilombados foram surpreendidos pelo ataque militar, agenciados pelo Conde da Ponte que mandou alguns homens antecipadamente vigiar os negros para promover um ataque imediato empreendido pelo Capitão da Silva Lessa (MARTINS, 2018).

A propósito, o quilombo do Cabula foi destruído em 1807 por João Saldanha da Gama, Conde da Ponte e governador e capitão-general da capitania da Bahia. Este mandou o Capitão Mor entrar com sua tropa e invadir o quilombo, que por sua vez, era organizado com ocupações simples, formando uma espécie de casas de um arraial, as quais foram destruídas. Estima-se que cerca de 180 pessoas, entre escravizados e alforriados, foram presas. Por sua vez, a condessa de Nisa venderia as terras do Cabula para o capitão Thomaz da Silva Paranhos, conforme registrou o cartório da época (NICOLIN, 2007).

Quanto a maior parte da população mais pobre e descendente dos antigos quilombolas e povos originários supõe-se que após a sua destruição, enquanto remanescentes, foram se adaptando e se tornando trabalhadores das chácaras e sítios locais, após a destruição do quilombo.

Julgamos que o exposto tem relevância em razão de buscarmos sistematizar socio-historicamente as matrizes e as suas heranças na composição do território do Cabula, referenciadas na criação do quilombo e, por consequência, após a sua destruição nas formas de permanência que, de algum modo, direto ou indiretamente, permitiram que as tradições e práticas sociais remanescentes e ancestrais se mantivessem no território.

Com o processo de reorganização dos quilombolas e a migração de outras populações mais ao centro, para a região do território do Cabula, foi permitindo o desenvolvimento de outro “período” de processos históricos na região. Agora, o Cabula passaria para a fase das chácaras. Este período que não foi produzido do dia para noite, mas com o processo de expansão do povoamento, que por sua vez transcorreu com o aumento da produção agrícola, a princípio, de subsistência e mais tarde para o mercado comercial local. Sendo que nesta época, designada de “fase das chácaras”, até hoje faz parte do imaginário local dos moradores mais antigos (GOUVEIA, 2010).

Gouveia (2010), ainda neste íterim, destaca a chácara Santa Teresa localizada no conjunto Parque Planalto, como resultante das atividades de base mais rurais realizadas pelos donos de chácaras, tendo em vista que: “existiam ainda atividades rurais de criação de gado e cultivo de policultura em toda a periferia de Salvador, notadamente nas vertentes do rio das

Tripas” (ANDRADE, 2009, p. 35).

Este potencial agrícola conferiu ao Cabula, já em meados do século XX, certa predominância comercial, em razão da comercialização das frutas dos laranjais. Neste sentido, a presença de chácaras em áreas verdes era propriamente importante para caracterização e configuração semiagrícola. Em suma, essas e outras chácaras passaram paulatinamente a priorizar a plantação de laranjais que produziam as famosas “laranjas de umbigo”, originárias da Bahia e produzidas, principalmente no Cabula (ALVES, 2018).

Portanto, fica evidente que a escolha da localização pelos moradores antigos, não foi à toa, mas, sobretudo se deu pelas riquezas naturais encontradas, além das rotas de fugas e da sua integração ao centro urbano da cidade. As casas de taipa e palha das comunidades naturais remanescentes de quilombolas marcaram a presença das primeiras ocupações do século XX que se desenvolveram em bairros como o próprio Cabula, Beiru, Pernambués, Engomadeira, Narandiba, Estrada das Barreiras, Sussuarana, entre outros, dando origem aos aglomerados periféricos presentes na atualidade do bairro (FERNANDES, 2013).

Contudo, já no século XX, os laranjais perderam seu potencial mercadológico, uma vez que ainda nas primeiras décadas, sofrendo com uma praga que destruiu suas plantações e marcou o início da alteração do solo e da paisagem e o movimento de degradação ambiental que até hoje segue o curso nas periferias e favelas da região (MARTINS, 2018).

Por fim, as mudanças no cenário social e histórico do Cabula começaram a se alterar com os fluxos de arrendamento de doações de terras, bem com suas ligações e formação de pequenos povoados, que dariam origem aos bairros atuais com o processo de urbanização que discutiremos a seguir.

Por fim, as antigas fazendas vão ser vendidas ou divididas em lotes menores, o que promoverá ainda mais a expansão de conjuntos habitacionais promovidos direta ou indiretamente pelo governo ou por divisões em loteamentos ilegais divididas e distribuídas sem normas estabelecidas, além das ocupações irregulares, resultados da falta de políticas infraestruturais de melhorias de condição para as classes populares (ALVES, 2018).

O resultado de um passado degradante tanto no âmbito social e cultural, que recaiu sumariamente contra os negros colonizados, determinaria, portanto, o processo histórico de suas gerações até os dias atuais. Nesse sentido, o processo de periferização e deteriorização da vida dos descendentes de africano, índios e brancos pobres é o resultado constitutivo da estrutura da escravidão, ainda metabolizada socialmente (ALMEIDA, 2019).

Essas marcas se concentram na falta de infraestrutura das localidades de concentração negra que impactam ainda sobre essa população de matriz afro-ameríndia, que em sua

estrutura social contemporânea, ainda revela a força da reprodução metabólica da desigualdade e do controle social sobre essas populações mais pobres (MÉSZÁROS, 2008).

Esse processo dar-se-á através de mecanismos estatais, políticos, econômicos e culturais controlados pelo capitalismo vigente e que tanto determinarão as contradições na produção do espaço social mais recente em que vivem as populações do Cabula (ALMEIDA, 2019).

2.6 CONSEQUÊNCIA DA URBANIZAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NA MANUTENÇÃO DO SOCIOSEGREGAÇÃO

Em meados do século XX, a ocorrência de mudanças profundas no território foi um dos processos que se intensificou com as alterações nas paisagens das localidades das regiões semi-agrícola do Cabula. Agora, o território manifesta os efeitos do processo de expansão horizontal e modernização (QUEIROZ, 2017).

Portanto, nesse período, Salvador passaria pela implementação da Petrobras em meados da década de 1950, a partir da exploração do petróleo no Recôncavo, bem como a implementação de um conjunto de complexos industriais com o surgimento do Polo de Aratu, na década de 1960, e do Polo Petroquímico de Camaçari, em 1970.

Pouco tempo depois, a partir da ampliação dos centros comerciais e do desenvolvimento das regiões de Camaragibe/Iguatemi, Avenida Luís Viana Filho e o Centro Administrativo da Bahia (CAB), tornou-se perceptível uma intensa dinâmica que acelerou o processo de ocupação do solo, principalmente em decorrência da chegada dos conjuntos habitacionais privados, ou por participação de iniciativas públicas (COPQUE, SOUZA, SANTOS, PAIXÃO, 2011).

Neste sentido, de forma eficaz, essas e outras medidas ajudarão a extensão do tecido urbano, no intuito de dar suporte à moderna e dinâmica frota de transportes coletivos e particulares que aumentava com o crescimento da cidade (GOUVEIA, 2010; QUEIROZ, 2017).

Por sua vez, os fluxos migratórios se intensificaram para o interior das localidades de Salvador, o que determinou uma intensa expansão e aumento da ocupação urbana e o surgimento dos bairros periféricos em diferentes regiões e cada vez mais distantes do núcleo urbano administrativo e econômico. A presença dos territórios periféricos demonstra que em meio a toda modernização, a grande parcela da população remanescente dos índios e africanos escravizados ficaria de fora dos benefícios da urbanização tardia, revelando, com isso, a crise estrutural histórica que segue até os dias de hoje (GOUVEIA, 2010).

Ainda no século XX, o território do Cabula passaria por profundas mudanças e transformações em sua estrutura urbana e habitacional, movida por impulsos de modernização e adoção de políticas estatais do Estado que se iniciaram com a presença do exército a partir do décimo 19º Batalhão de Caçadores (19-BC), que mais tarde impulsiona a implementação de ocupações nas áreas próximas, tais qual o condomínio popularmente conhecido pelo nome Shop M\19 BC.

Segundo Gouveia (2010), o processo de habitação e urbanização na Bahia sob a responsabilidade de S.A URBIS, desde 1968, colabora com a construção dos conjuntos habitacionais na área do Cabula e outros bairros. A ocupação do território, por sua vez, marcado pela expansão periférica que expressa as novas condições sociais e econômicas da cidade, em seu alargamento e expansão urbana, demonstraria também a crise de habitação e a deficiência de serviços públicos.

2.7 CONTEMPORANEIDADE E SUAS QUESTÕES PARA O TERRITÓRIO DO CABULA

Ainda em consonância, os estudos de Gouveia (2010) nos ajudam a compreender o território do Cabula enquanto um bairro, conceito articulado ao conjunto orgânico de outros territórios e localidades que vão estruturar e compor as cidades e seu processo de apropriação e expansão do espaço.

O bairro é uma espécie de unidade, enquanto manifestação de relações com a cidade e seus moradores. É também um conceito multidisciplinar com influência de outros campos além da Geografia.

Desse modo, para nós interessa o entendimento do bairro como associação de relações de produção e contradições que historicamente foram determinando as relações de ocupação humana junto ao território (GOUVEIA, 2010). Igualmente, o bairro também pode ser compreendido como um conjunto de elementos produzidos pela humanidade, que estão inseridos tanto no espaço histórico das experiências coletivas, quanto nas construções subjetivas das relações sociais, pois:

Bairro é a unidade espacial inserida no tecido urbano onde são realizadas várias das atividades humanas (moradia, trabalho, lazer, etc.). É no bairro que também são percebidas, com mais facilidade as relações de pertencimento (LIMA, PENA, FERNANDES, 2011. p. 02).

Em consonância com os autores acima, o bairro também nos leva a pensar a condição

das relações em suas variadas dimensões, além de apontar para construção da realidade interna e externa ao próprio bairro. Portanto, as relações espaciais e de representação também devem desempenhar um campo de sentido, quando pensamos na concepção do espaço do bairro dentro da cidade (GOUVEIA, 2010).

Outro conceito necessário para compreensão do bairro refere-se à experiência individual e coletiva da concepção de lugar. O espaço e o lugar são dimensões que ensejam as sociabilidades locais e expressam a percepção e o sentido do espaço como experiência do vivido no território (GOUVEIA, 2010).

Portanto, como explica Queiroz (2017), situado no “miolo” da cidade de Salvador, conforme aponta a Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia – CONDER, ilustrado pelo mapa abaixo, o bairro do Cabula contemporâneo e suas localidades, de um modo geral, expressam um cenário sócio-histórico diversificado desigual e contraditório. (FERNANDES, 2014).

Em síntese, o Cabula também apresenta um cenário de diversificação na oferta de serviços, como centros comerciais, lojas, supermercados, escolas e faculdades, bares, restaurantes além de clínicas privadas e hospitais públicos, além da presença da Universidade Estado da Bahia - UNEB (ALVES, 2018).

Figura 4 - Região do “miolo” de Salvador – território do Cabula



Fonte: Fernandes; Pena; Oliveira; Soares (2008).

Em contrapartida, denunciemos também que em paralelo à modernização do bairro e o desenvolvimento de equipamentos públicos e privados, reconhecemos a permanência dos processos de segregação socioespacial (MARTINS, 2018), tal qual aconteceram, no passado, para as populações de indígenas e negras escravizadas, e se mantém ainda de forma contínua

e estrutural sobre seus descendentes.

Por outro lado, assim como seus antepassados, os moradores das localidades do Cabula, principalmente das regiões mais empobrecidas, construíram soluções criativas e alternativas de sobrevivência, como ações hegemônicas ao sistema capitalista.

Assim como as ganhadeiras que vendiam nas ruas do antigo núcleo urbano de Salvador, as regiões da freguesia do Além do Carmo (SOARES, 1994), é possível vermos reverberando ainda nessas comunidades as tradições ligadas às atividades comerciais de rua, com características menos formais, expressas nas barracas de frutas e ervas. Bem como nos ambulantes que transitam pelas ruas, pelos pequenos comércios de bairro manifestados em lojas de roupa, mercadinhos, armarinhos uma variedade de estabelecimentos comerciais, que também reiteram e resgatam as heranças das atividades de artesãos e comerciantes populares do século XIX (QUEIROZ, 2017; NICOLIN, 2014).

De nenhum modo, estamos romantizando a desigualdade e a pobreza, mas apontando para as permanências de práticas alternativas de sobrevivência que as populações afro-ameríndias historicamente subjugadas estabeleceram como alternativa e resistência ancestral ao longo do tempo.

Também como os índios e mais tarde como os aquilombados que estabeleceram suas roças nas proximidades do Cabula, e, por conseguinte os remanescentes do quilombo que ocuparam sítios e chácaras (MARTINS, 2018; NICOLIN, 2014; ALVES, 2016; COSTA, 2018) temos a repercussão na contemporaneidade de experiências comunitárias de produção agrícola urbana com a presença de hortas e pomares nas localidades (QUEIROZ, 2017).

Com efeito, afirmamos que estas, entre outras tantas ações, têm bases ancestrais que se preservam e se mantêm como resistência e alternativa contra hegemônica ao capitalismo atual.

Em bairros como Engomadeira, Mata Escura, Sussuarana, Estrada das Barreiras também é possível encontrar a presença de árvores remanescentes da antiga Mata Atlântica que ficam até hoje representa os espaços fundamentais de culto para as populações de candomblé.

O interdito é verdadeiro, até hoje na localidade da Mata Escura é possível encontrar o terreiro Bate Folha, também está localizado o denominado Cinturão Verde. Esta área é reconhecida como patrimônio ambiental e religioso pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. Contudo nesta mesma área, se observa que os recursos hídricos que outrora eram utilizados pelas populações locais seguem totalmente poluídos.

As condições encontradas no Cabula atual, preço da segregação socioespacial, e concentração da população afrodescendente, representam o resultado de um passado

degradante para mulheres e homens negros colonizados e que isso trouxe impactos que determinaram o processo histórico de seus descendentes. Neste sentido, alcançamos que o processo de periferização e deteriorização da vida dos descendentes dos diversos povos africanos é resultado constituído da escravidão (ALMEIDA 2019).

Essas marcas se concentram na falta de infraestrutura da localidade de concentração negra, nas dificuldades econômicas que recaem sobre essas populações e que em sua forma contemporânea, manifestam a estrutura capitalista da desigualdade e controle social (ALMEIDA, 2019).

No processo de urbanização e por consequência de desenvolvimento em Salvador, já no século XX, destacamos os estudos do Plano de Desenvolvimento Urbano que determinaram o lugar geográfico que mapeamento do Cabula como região do “miolo” da cidade. Também reconhecemos o Plano de Ocupação para área do miolo de Salvador também como mecanismo de pesquisa estatal e controle das ocupações.

Destarte que a cidade de Salvador, na qual delimitamos o Cabula, chega ao século XXI como uma cidade marcada por profundos processos de degradação ambiental, com comprometimento de mananciais, concentração populacional, com impactos negativos no ambiente, área urbana tomada pelo processo de modernização baseado no modelo capitalista exploratório e engendrado por arranjos sociais atravessados pelas desigualdades sociais próprias da sociedade de classe (ANDRADE, 2009).

Concluimos com o exposto que o Cabula teve como primeiros moradores os indígenas, habitantes locais muito antes da chegada de Cabral, e mais tarde, os africanos de influência banto, jeje e nagô, que só ocupariam a região partir do século XVII e início do XVIII, formando o quilombo do Cabula, na vasta Mata Atlântica que atravessa as comunidades e que hoje constituem os 17 bairros que compõem o grande território do Cabula na atualidade.

Em síntese, os aspectos do contexto sociocultural do bairro do Cabula considerando o seu perfil histórico, geográfico e étnico cultural. Conforme o interdito, a sistematização dos conteúdos deste capítulo serviu para lograr o perfil sócio-histórico a partir do desenvolvimento das heranças e tradições que vão determinar as características que julgamos estarem presentes no cotidiano dos moradores do Cabula. Além disto, serviu para estruturar os Quadros sínteses dos aspectos mais gerais das discussões elaboradas anteriormente em vista da concretização do objetivo do estudo.

Quadro 7- Aspectos gerais do perfil comunitário e de suas heranças sócio-históricas para a formação do bairro do Cabula

Dimensões multivariadas	Descrição	Aplicação no estudo
Quilombo	<p>Povoamento a partir dos agrupamentos em pequenos núcleos populacionais de negras e negros fugidos, alforriados, índios, mestiços e brancos pobres;</p> <p>Possuíam produção coletiva;</p> <p>Presença de diversos outros quilombos em Salvador entre os séculos XVI e XIX;</p> <p>Modelo de práticas de subsistências e socioculturais baseados nas distintas heranças africanas e provavelmente indígenas.</p> <p>Estava localizado na freguesia de Santo Antônio Além do Carmo.</p> <p>Território da economia latifundiária nobiliárquica</p> <p>Perseguição senhorial e destruição do quilombo</p>	Rodas de conversa com os atores da escola.
Arraiais, chácaras, fazendas	<p>Povoamento e migração dos núcleos dominantes para o desenvolvimento de fazendas</p> <p>Expansão de roças e sítios dos remanescentes do quilombo;</p> <p>Fase agrícola na região</p> <p>Desenvolvimento comercial e abastecimento da cidade no século XIX para o XX em razão potencial frutífero, destacando os laranjais;</p> <p>Praga nos laranjais e decadência da fase comercial agrícola;</p>	Desenvolvimento do perfil ancestral dos povos originários que ocuparam o território do Cabula e suas heranças e práticas culturais legadas e diluídas culturalmente nas práticas das gerações atuais.
Urbanização	<p>Período de alterações antrópicas profundas no cenário natural do Cabula;</p> <p>Intensificação da expansão demográfica</p> <p>Fenômeno de periferização das localidades mais afastadas do núcleo urbano;</p> <p>Fase da redução e desgaste dos recursos naturais, em destaque para o desmatamento e a poluição dos recursos hídricos;</p>	
Contemporaneidade	<p>Período de desenvolvimento comercial capitalista na região com o desenvolvimento de equipamentos públicos e privados;</p> <p>Expansão imobiliária de cunho exploratório e classista nas áreas verdes e comunitárias tradicionais;</p> <p>Intensificação das desigualdades socioeconômicas;</p> <p>Iniciativas de resistência com ações comunitárias nas diversas dimensões.</p>	Elaboração de contexto para estruturação de conteúdo a serem analisados pelos professores-especialistas das escolas parceiras do estudo.

Fonte: Costa (2018); Martins (2018); Soares; Nicolin (2014); Alves (2016).

É possível aferirmos que as comunidades indígena, africana e afro-brasileira colaboraram fundamentalmente para a criação de um sistema social de relações que pudessem reproduzir tanto o universo sócio-histórico tupinambá, quanto o africano, sem contar em menor número a presença de brancos pobres, além dos descendentes das “mestiçagens” compostas por homens livres, pobres e negros forros, em uma espécie de entrecruzamento e

desenvolvimento de relações históricas de contato entre esses diferentes sujeitos, frente às companhias do poder colonial.

Quadro 8 - Aspectos gerais do perfil comunitário e de suas heranças sócio-históricas para a formação do bairro do Cabula

Aspectos	Descrição	Aplicação no estudo
Ambientais (geográficos)	<p>(Antes da colonização) Cenário original com extensa Mata atlântica, ecossistemas diversos, rios e afluentes, diversidade de fauna e flora locais, clima úmido e tropical com intensas ocorrências de chuvas, solo arenoso, localizada na parte alta da falha tectônica o “miolo” da península.</p> <p>(Ação antrópica pós-colonização) Processo de degradação ambiental; Redução das áreas de conservação; Poluição intensa e desenfreada dos recursos hídricos; Desgaste do solo e erosão em razão das ocupações em áreas de morro; Migração populacional intensa e desordenada Urbanização.</p>	Rodas de conversa (reuniões, aulas) (fase 1 dos microciclos)
Pluriculturais e suas matrizes e tradições (históricos, antropológicos)	<p>Marcas diluídas tupinambás na cultura abrangente Marcas Ibéricas (e em menor grau de outros povos europeus e não-europeus) manifestados na cultura geral dominantes em várias dimensões; Marcas afro-brasileiras: culturais (religião, costumes, língua etc. comunitárias e sóciosegregadas.</p>	Aplicação, a análise e avaliação das atividades diagnósticas nas unidades escolares unidades parceiras (fase 2 dos microciclos)
Sócio-Históricos	<p>Fase da ocupação nas proximidades do Cabula; Fase do Quilombo; Destruição do quilombo; Reconstrução dos núcleos comunitários através de chácaras, sítios e fazendas; Fase agrícola do bairro; Abastecimento comercial a partir dos recursos vegetais com destaque para a produção de laranjas; Decadência da fase agrícola; Urbanização e reorganização do território-distrito como bairro; Periferização da região; Desmatamento da vegetação local e intensificação da poluição em outros recursos naturais; Intensificação da expansão demográfica e suas desigualdades e da exploração imobiliária e elitização de regiões próximas ao núcleo urbano; Desenvolvimento de equipamentos públicos e privados; Ações de resistência e enfrentamento comunitário contra as desigualdades.</p>	Aplicação, análise e validação das sequências didáticas como proposta de curso com os professores-especialistas das unidades parceiras. (ciclo 3 dos microciclos)

Fonte: Costa (2018); Martins (2018); Soares (1994); Nicolin (2014); Alves (2016); Fernandes (2013)

Por fim, o Quadro 8 sistematiza o conjunto de compreensões que levantamos para elaborar o contexto construído, enquanto pontos de partida que representam a base de perfil dos professores, estudantes e da comunidade para a qual realizamos nossa proposta didática que é baseada no ensino de História e Geografia para a mobilização do TBC, tendo neste e nos Quadros anteriores, elementos que serão tomados como princípios pedagógicos para o desenvolvimento do nosso desenho de aplicação.

3 PROPOSTA DIDÁTICA BASEADA NO ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA: ABORDAGEM SOCIOCONSTRUTIVISTA

Entendemos que o contexto utilizado cumpriu o seu papel neste estudo, ao oferecer elementos referentes a noções geográficas, históricas e culturais relacionadas ao Cabula. Todavia, ressalvamos que este processo se estabeleceu como parte de nossa compreensão parcial e pessoal, acerca da interpretação referente às relações produzidas em vários tempos históricos que envolvem a formação de seu espaço.

Assim, ao que parece, conseguimos traçar um perfil da região do Cabula, construído ao longo de seus processos que envolvem relações produzidas em escalas locais e globais e que resvalam nas ocupações do seu território. Sendo assim, acreditamos a partir disso nos manter na intenção de atingir a concretização do design cognitivo e pedagógico, ancorado a produção na proposta didática alternativa para as escolas municipais do Cabula.

Visto posto, neste capítulo serão definidos segundo a Pesquisa-Aplicação (PLOMP; NIEVEEN; NONATO; MATTA, 2018), os princípios teóricos que assumimos como parte da nossa proposta de construção coletiva de solução didática, enquanto fundamentais para o design didático.

Igualmente, dentre estes princípios que serão apresentados neste capítulo, situamos os estudos do turismo de base comunitária – TBC articulado à Educação Popular, além dos aspectos teóricos em uma dimensão interdisciplinar, relacionados aos objetivos de aprendizagem da História e Geografia escolar. Declaramos que a análise usada para construção de nosso contexto foi ancorada na abordagem materialista histórica. Além disso, todo nosso escopo estará lastreado pela teoria Socioconstrutivistas, epistemologia adotada em nosso estudo, por postular estudos sobre o conhecimento da psicogênese humana e seus processos de aprendizagem, que discutiremos com mais profundidade nas seções a seguir.

Assumimos esta perspectiva metodológica e histórica materialista histórica, vinculada a este estudo, agora, na forma de teoria Socioconstrutivista, em razão de ambas as abordagens considerarem o processo de desenvolvimento humano relacionado à concretude das experiências históricas, sociais e engajadas à ação de transformação humana de si, de suas relações sociais e com a natureza, a partir da organização das forças de produção (REGO, 2004).

Tomaremos como base alguns dos principais conceitos Socioconstrutivistas, que em seu turno servirão para o desenvolvimento da nossa solução didática, na medida em que construiremos os princípios teóricos assumidos como proposta individual-coletiva para

construção de nossa proposição didática, sendo este o foco do capítulo seguinte. Assim, argumentaremos nossos pressupostos, já anunciados na introdução deste trabalho.

Neste sentido, destacamos como referência para elaboração de nossos princípios os estudos de Paulo Freire (1996, 2009) sobre a prática educativa em uma perspectiva coletiva, comunitária, libertária e cidadã.

Anunciamos também os estudos de Robert Brien (1994; 1999; 2005) e Antoni Zabala (1998, 2010), enquanto teorias didáticas, que pautadas em uma concepção de educação integral e integradora, que por sua vez, julgamos correspondentes em teoria e metodologia aos postulados Socioconstrutivistas.

Destarte que ambos os autores citados também reforçam e corroboram com os estudos Vygotsky (2003; 2007; 2008; 2010; 2018; 2020), ao considerarem fundamentalmente a presença do outro social, como parte de um mecanismo pedagógico que se alimenta e retroalimenta os processos interacionais e mediadores para o desenvolvimento e a produção do ensino-aprendizagem.

Sendo assim, recuperamos também que os processos de intervenção de nossa proposta didática, coadunam com o desenho metodológico da Pesquisa-Aplicação (PLOMP; NIEVEEN; NONATO; MATTA, 2018), também em razão de sua finalidade intervencionista, isto é, sua implicação na construção de uma ciência baseada na protagonização da comunidade, nos possibilitará construir propostas científicas implicadas com soluções práticas e adaptadas ao contexto no qual estão sendo aplicadas e validades pela própria comunidade de parceria.

Propomos como projeto didático, enquanto uma alternativa de educação que se materializará na construção de planos de ensino, como um roteiro organizado em sequências didáticas para planos de aula, produzidas em consonância com os princípios Socioconstrutivistas, História e Geografia, TBC e contexto de ambiência, que em nosso caso é o Cabula.

A opção por História e Geografia como componentes referenciais para nossa proposta se justifica em razão da necessidade de mediar junto ao contexto do Cabula, situação didática em que os conteúdos ligados a formação social, cultural, geográfica, antropológica e histórica do bairro alcance um diálogo com os conteúdos escolares (LIBÂNEO, 2013).

A delimitação dos conteúdos deve estar de acordo e explicitar com os objetos específicos do ano escolar no qual a proposta é aplicada, os conteúdos produzidos e reproduzidos pelos estudantes e a comunidade que indicará aquilo que os estudantes deverão estudar como parte de seu conteúdo contextualizado em suas expressões sociais e de vida

(LIBÂNEO, 2013).

Neste sentido, conforme aponta Libâneo (2013) é necessário a partir da relação entre os objetivos e os conteúdos próprios e singulares de cada componente, assim como a relação transversal e interdisciplinar possível de ser relacionada deve apontar para ações nas quais os estudantes, segundo o conjunto de sequências, em provocar situações e momentos que promovam a cognição, emoção e sociabilidade. (LIBÂNEO, 2013).

O planejamento é a fase da reflexão ou nas palavras de Libâneo (2013) de racionalização, organização e gerenciamento do processo formativo de ensino. Sendo assim, entendemos que este processo é mais que racionalizar, mas modelar, ou seja, desenhar os processos educativos responsáveis por criar as condições didáticas necessárias para o desenvolvimento dos planos de ensino e por conseguinte, o plano de aula.

3.1 SOCIOCONSTRUTIVISMO

Os estudos do psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky (2003; 2007; 2008; 2010; 2018; 2020), fundador da Psicologia Histórico-Cultural, também conhecida como Socioconstrutivismo, também decorre do resultado de análises dos postulados marxistas sobre os fenômenos de desenvolvimento e aquisição da aprendizagem humana. Esta perspectiva, principalmente em sua época de formação, representou gradativamente uma nova atitude referente à compreensão do comportamento psicológico.

Além do que essas noções à sua época, apresentaram uma compreensão original, relacionadas à concretude e à historicidade dos processos de autoconstrução cognitiva, pois: “o pensamento marxista também foi para ele uma forma científica valiosa. Podemos identificar os pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos de sua obra na teoria dialético-materialista” (REGO, 2008, p. 32).

Entendemos também que os estudos de Vygotsky (2007) repercutem como teoria que subsidia nossas reflexões também por fornecer indicadores referentes ao desenvolvimento intrapsíquico, em suas dimensões e implicações tanto no plano da formação individual, como coletiva.

Reconhecemos estes indicadores como fundamentos destes estudos, pois apontam para a explicação acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizado, sustentados em relações interacionais, isto é, produzidas entre os sujeitos históricos geograficamente situados e o objeto cognoscível também de base geo-histórica.

Assim, acreditamos que os estudos de Vygotsky e seus apoiadores poderão nos trazer

implicações profundas sobre o conhecimento das funções sociocognitivas relacionadas a aquisição das experiências humanas, ao longo da gênese histórica da sua própria existência (DANIELS, 2003; OLIVEIRA, 2008; REGO, 1994).

Tendo em mente o exposto, também assumimos o Socioconstrutivismo como teoria de aprendizagem que adotamos para subsidiar a compreensão dos processos relacionados ao ensino-aprendizagem. Estes estudos versam também sobre os processos de aquisição do conhecimento, em seus aspectos histórico-culturais, que a seu turno deverão subsidiar a criação dos princípios educacionais que servirão para aplicação prática da solução.

Para isto, Vygotsky demonstrou em seus estudos sobre a aprendizagem humana que os estudantes devem ser protagonistas do processo de aquisição do conhecimento de forma ativa, participativa, contextualizada e desafiadora (DANIELS, 2003; OLIVEIRA, 2008; REGO, 1994; MATTA, 2016).

Os estudos de Vygotsky (2003; 2007; 2008; 2010; 2018; 2020) até os últimos anos de sua vida, versaram sobre a análise da relação entre o desenvolvimento e as funções psicológicas responsáveis pelo aprendizado, enquanto motivadas fundamentalmente pela interação social construídas na dinâmica histórica e cultural das relações entre os sujeitos sociais (DANIELS, 2003).

Quanto aos estudos acerca do desenvolvimento psicológico na educação, discutidos por Marta de O. Kohl (1992, 2008) e Íris B. Goulart (2019), adotamos para compreendermos os elementos principais da abordagem de Vygotsky e a sistemática produzidas pelas autoras, de um entendimento mais global do Socioconstrutivismo, partindo de três principais postulados:

O primeiro postulado aponta que o processo de aprendizagem e desenvolvimento, nesta concepção são interdependentes e se influenciam simultaneamente, sendo que o progresso se refere à internalização da construção pessoal, e o segundo aos processos de maturação intrapsíquicos (GOULART, 2019; OLIVEIRA, 1992, 2008).

O segundo postulado refere-se à compreensão de que os processos educacionais precisam ter um caráter prospectivo, isto é, devem considerar aquilo que o estudante já sabe e estabelecer de forma interacional e deliberativa, novos repertórios de conteúdo para que o mesmo possa ser ampliado (GOULART, 2019; OLIVEIRA, 1992, 2008).

Neste sentido, a relação entre conhecimento científico e o espontâneo é a chave necessária para o estabelecimento da ponte entre os saberes cotidianos dos estudantes e do repertório cultural da comunidade e os conteúdos escolares (GOULART, 2019; OLIVEIRA, 1992, 2008).

Já o terceiro postulado de Vygotsky (2005, 2020) trata de mostrar a importância do

protagonismo da ação e interação do social entre os sujeitos para mediação da cultura e por consequência, a formação intrapsicológica do educando. Sobre este último, ressalva-se que pelo fato de as pessoas interagirem com o objeto do conhecimento *per se*, não vão compreendê-lo, como se a aprendizagem fosse um processo meramente mecânico e descontextualizado.

Na verdade, a interação sociocultural em um processo educativo sistemático, de fato só terá sentido e surtirá efeito pedagógico com a intervenção intencional e deliberada dos pares mais maduros, durante o processo de interação sociocultural, que por sua vez deverá mediar e motivar o aprendizado das novas gerações (GOULART, 2020; OLIVEIRA, 2008).

Assim, quando estabelece as zonas de desenvolvimento em seus estudos, Vygotsky (2007; 2020) determina a importância em considerar a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, de modo a perceber os processos que subjazem à construção dos níveis de desenvolvimento sócio intelectuais, referentes à aquisição das capacidades próprias das funções psicointelectuais que efetivamente pertencem aos educandos.

Todavia, este nível não expressa o momento completo de desenvolvimento, mas indica a possibilidade para ampliá-lo, a partir do estabelecimento de novas relações, que por sua vez, vão se desenvolver no âmbito do desenvolvimento potencial ou imediato.

Em suma, a diferença entre o nível das tarefas realizadas com auxílio dos adultos ou pares maduros, frente aquelas que os educandos e educandas já conseguem estabelecer sozinhos, definirão a área de desenvolvimento potencial no qual a criança se encontra, para estabelecer por meio da mediação e ampliação, o processo de aquisição e incorporação em suas estruturas psíquicas, os conhecimentos construídos na relação com seus pares (VYGOTSKY, 2005; 2020).

O estabelecimento deste processo de ampliação entre os níveis de aprendizagem depende, sobretudo, da mediação que, segundo Alfredo Matta (2006), ao tratar dos postulados de Vygotsky em seu estudo sobre as teorias da aprendizagem em História, aponta que:

A mediação acontece quando da intervenção de um elemento intermediário em uma relação. A relação deixa de ser direta e passa a ser mediada. Segundo Vygotsky, os instrumentos mediam o trabalho humano; eles estão situados entre esse trabalho e o próprio homem que o realiza. Por analogia entre os instrumentos e os signos, os signos seriam os mediadores da atividade pedagógica, quanto instrumento de atuação sobre os objetos a conhecer. Esta visão que é uma relação mediada pelos signos internalizada que representa os elementos do mundo entre este mundo e aprendizagem (MATTA, 2006, p. 71).

Portanto, alcança-se que a relação mediada pelos signos e artefatos culturais, torna-se caminho para construção na dimensão intrapsicológica, tão necessário para a aquisição sócio-

históricas dos legados produzidos por distintos grupos sociais como expressão dos patrimônios da humanidade.

Em razão disto, supomos que a comunidade popular própria do entorno da escola, exerceria uma ação essencial para que a interação dos signos e artefatos culturais produzidos nela, na forma de saberes e fazeres característicos do contexto sócio-histórico e das práticas sociais e identitárias possam ser incorporadas aos processos escolares.

Estas mesmas práticas culturais configuram-se como conhecimentos de mundo, formas de viver e estabelecer suas relações históricas, tanto entre eles e o espaço geográfico, bem como com os vestígios possíveis ainda de ser encontrados no meio natural em suas localidades. Com efeito, tudo isto se torna parte de situações de aprendizagem que valorizam e se apropriam das referências dos alunos em suas dimensões de espaço vivido, das histórias e do patrimônio cultural local (VYGOTSKY, 2005, 2020; CASTROGIOVANNI, 2017).

Sendo assim, para nosso estudo, a mediação das relações concretas do sujeito que aprende aquilo que ele consegue conceber como realidade subjetiva, tenderá a se tornar uma espécie de constructo legítimo, como conhecimento pessoal construído pelo estudante (MATTA, 2006).

Igualmente, o reconhecimento dos sistemas culturais construídos ao longo da contextualização do espaço comunitário, devem ser considerados como conteúdos mediadores e transversais, que envolvem noções ligadas a pluralidade das relações concretas, nas quais os estudantes se deparam em seu cotidiano.

Supomos que com isto, os estudantes deverão ser conduzidos pela mediação escolar que os ajude a estabelecer linhas de relação com os conteúdos elementares da História e da Geografia, em nosso caso, implicados as experiências de mundo de suas famílias e das práticas sociais ainda existentes, tendo em vista às origens históricas de organização social de seus grupos comunitários, e como isto resvalou na produção do seu espaço de vivência atual (CALLAI, 2017).

Neste sentido, a mediação se tornará um mecanismo didático-pedagógico e psico-educacional alimentado por uma ação deliberada de docentes que mediam os conteúdos escolares articulados com elementos próprios do contexto local. Acreditamos que este conhecimento terá um nível de legitimação e interlocução que relaciona os saberes espontâneos e comunitários e o científico escolar, considerando estas distinções como condição singular do conhecimento aprendido na escola (CASTROGIOVANNI, 2017; CALLAI, 2017).

Seguindo este raciocínio, a função da docência para Vygotsky (2007) é promover o

desenvolvimento das múltiplas capacidades dos estudantes, de modo a levá-los interdisciplinarmente, ou seja, a partir do desenvolvimento das múltiplas capacidades cognitivas, e em razão dos múltiplos campos do conhecimento aplicá-los em suas experiências sociais intra e extraescolar (VYGOTSKY, 2007).

Além disto, outro conceito substancial para o Socioconstrutivismo encontra-se na teoria da Formação de Conceitos, na qual Vygotsky (2020) aborda como os sujeitos ao longo de seu processo de desenvolvimento e inserção social, a partir de uma realidade dada e concebida, enquanto parte de seus conceitos espontâneos, que por meio do material simbólico e dos artefatos, serão mediados pela ação deliberada de cunho educacional.

Do mesmo modo, se concretiza na interação/mediação entre os educandos e as categorias culturalmente organizadas para a formação dos conceitos escolares, resultantes do pensamento sobre sua práxis que emerge do pensamento mediado socioculturalmente (OLIVEIRA, 2008). Nesse sentido, entende-se que:

A mediação é a aprendizagem em ação compartilhada entre os sujeitos e modificada pelas ferramentas. Através da ação mediada, o sujeito aprende a realidade e, através dos signos e instrumentos e ferramentas que estão envolvidos no processo de mediação, incorpora significados culturais dos elementos simbólicos (VIDAL, 2013, p. 119).

Portanto, a relação entre o conhecimento espontâneo ou prévio, como leitura de mundo dos educandos (FREIRE, 1989) e a generalizações dos conceitos escolares está intimamente relacionada, também a uma atitude metacognitiva, ou seja, o uso do mecanismo cognitivo no qual o aprendiz, ao “ativá-lo” será capaz de acompanhar, de maneira reflexiva a natureza do próprio pensamento, isto é, na criação do pensamento sobre suas próprias ideias (OLIVEIRA, 2008; VYGOTSKY, 2017; 2020).

Apoiamo-nos em Oliveira (2008) quanto à concepção do Socioconstrutivismo em relação à escola para aferirmos que ela constitui um espaço de produção das ações deliberativas cujos educandos deverão experimentar e estabelecer na relação de interação social com seus pares e os docentes, o desenvolvimento psicológico de suas funções superiores para a aquisição e ampliação do conhecimento humano registrado nos componentes escolares e suas relações.

Apoiados em sua teoria, entendemos que o desenvolvimento da condição humana é resultante de determinação de sociabilidades que são produzidas e reproduzidas pelas interações dos grupos situados historicamente e em determinadas condições têmporo-espacial. Com efeito, nos estudos de Vygotsky fica nítido que não existe condição humana fora da

condição social (BOCK, 2007). Portanto, Vygotsky deixa nítido que a aprendizagem deve considerar as pessoas em um ambiente histórico e cultural determinado socio geograficamente (OLIVEIRA, 2008).

A teoria de Vygotsky (2005, 2020) compreende também que os trabalhos educativos dar-se-ão de situações didáticas nas quais os estudantes sejam colocados como sujeitos protagonistas, e este fator deverá ser sustentado na relação educacional para a construção pessoal de processos intrapsicológicos, que por sua vez, foram produzidos nas relações interpessoais durante a interação dos sujeitos com ambientes sócio-histórico em seu espaço de convívio social (OLIVEIRA, 2008; REGO, 2004).

O aprendizado baseado nesta teoria não é um processo isolado, mas, sobretudo, interacional. Alcançamos que o processo de aquisição do conhecimento é global e envolve quem aprende e quem ensina em uma dimensão colaborativa e mediada (OLIVEIRA, 2008; FREIRE, 2004).

Sendo assim, o que pretendemos construir de solução didática perpassa pela concepção de uma construção coletiva e participativa de educação. Portanto, o percurso do repertório comunitário construído no espaço geográfico e manifestado nas paisagens locais do entorno da escola na região do Cabula só poderá estar acessível, enquanto conteúdo a ser vinculado aos científicos na escola, a partir de situações de diálogo, análise, observação e pesquisa que deliberadamente modificam a leitura de mundo de estudantes e professores para além da mera experiência do cotidiano sobre a própria comunidade.

Destarte, o processo de ensino-aprendizagem precisa criar condições para que o protagonismo dos educandos possa estar garantido para com isso, a partir dele e com ele, estabelecer as conexões com auxílio do docente e dos pares mais maduros que deverão colaborar e contribuir para a construção do conhecimento coletivo-individual.

A prática comunitária deverá ser a tônica para ensejar as discussões, na medida em que a realidade concreta possa favorecer conexões para que o diálogo transversal e interdisciplinar possa ser efetivado aos conteúdos escolares baseados em uma dimensão geo-histórica contextualizada. É como Paulo Freire explica: "estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e as experiências sociais que eles têm [...]" (FREIRE, 2004, p. 30).

Por isto, para nossa proposta didática o contexto é de fundamental importância, pois é a partir dele que serão construídos os conteúdos a serem empregados ao processo de interlocução entre os conhecimentos levantados como perfil da comunidade pelo pesquisador, frente ao que deverá ser legitimado e validado pela comunidade de práxis, isto é, que vive na

prática o que o contexto que elaboramos no capítulo anterior, enquanto interpretação parcial a ser apresentada para a própria comunidade.

Conforme visto acima e reiterado, tomamos como metodologia a Pesquisa-Aplicação a ser discutida posteriormente, enquanto desenho metodológico de nossa aplicação com o foco no desenvolvimento do nosso modelo, que deverá ser construído em conjunto com a comunidade colaborativa, que por sua vez, deverá de forma participativa avaliar e apontar para os caminhos que a pesquisa deverá seguir.

Sendo assim, segue o Quadro 9 com a sistematização dos elementos já discutidos e que servirão para estruturar os princípios que deverão ser utilizados para modelar o design da proposta prática de solução didática que estamos propondo neste estudo.

Quadro 9- Princípios de aplicação do ensino conforme o Sociointeracionismo

COGNIÇÃO	Capacidade intersubjetiva situada em condições sócio-históricas de apreensão do mundo e suas relações.	Estes aspectos deverão ser utilizados para construir os princípios da aplicação que estarão planejados no design da proposta didática para o ensino de História e Geografia do antigo quilombo do Cabula para a mobilização do TBC.
INTERAÇÃO SOCIAL E COLETIVIDADE	Condição indispensável para o desenvolvimento social de formas de cooperação e compartilhamento de experiências em tempo e espaços plurais e contextualizados.	
ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMEDIATO - ZDI	Condição de aprendizagem promovida por compartilhamento de diferenças de ideias e experiências que revela a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade do sujeito resolver com autonomia algum problema e o de desenvolvimento potencial que está determinado com a solução de um problema a partir da orientação de um adulto ou de um outro companheiro correspondente.	
MEDIAÇÃO	Capacidade de tornar significativo o processo de engajamento de estudantes e professores a partir da mudança do desenvolvimento real para o desenvolvimento potencial criando aproximações entre os conteúdos escolares e a vida prática dos estudantes que interagirão entre si.	
COLABORAÇÃO	Capacidade de criar condições de comunicação e cooperação a partir das trocas de experiências e do desenvolvimento de ações conjuntas na busca por desenvolver soluções teóricas e práticas em vista o desenvolvimento coletivo.	
CONTEXTUALIDADE	Capacidade de compreender as principais determinações que vão subsidiar um fato, ou processo a partir de uma compreensão interpretativa e circunstancial.	
ENGAJAMENTO	Capacidade de cooperar, participar efetivamente com afincamento em um processo a partir da mobilização intersubjetiva e da conscientização no intuito de estabelecer uma conexão entre o processo, a intersubjetividade e a transformação social em	

		condições históricas práticas.
METACOGNIÇÃO		Capacidade dos sujeitos acerca dos próprios processos cognitivos em relação a conscientização para um automonitoramento do ato cognitivo em relação a reflexão sobre o mundo externo.
ATITUDE DE PESQUISA E INVESTIGAÇÃO	DE	Promover práticas de aprendizagem baseadas no uso do método científico a fim de proporcionar aos alunos a aquisição de novos conhecimentos a partir da análise dos fatos cotidianos e de resolução práticos.
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	DE	Aplicação do processo de resolução de problema como meio para aquisição do conhecimento e desenvolvimento de atitudes científicas em meio escolar com a proposição de tarefas e estudos desafiadores.

Fonte: Goulart (2020); Oliveira (1992); Vygotsky (2005, 2020); Oliveira (2020).

Além da abordagem Socioconstrutivista discutida e sistematizada nos princípios apresentados no Quadro acima, nossa proposta que contextualiza a trajetória histórica e geográfica do Cabula é também de caráter interdisciplinar, uma vez que expressa uma tentativa de trabalhar conteúdos mediados que apresentem reflexões sobre os meios e as formas de viver, o estabelecimento das relações sociais, elaborando de maneira crítica a compreensão sobre os acontecimentos que ocorrem e a contextualização deles no tempo e no espaço geográfico no qual as comunidades do Cabula se encontram.

Segundo Fazenda (2008), a interdisciplinaridade escolar é um processo que deve considerar os aspectos teórico-metodológicos de campos disciplinares diversos, bem como as possibilidades destes campos para o desenvolvimento do design de projeções da aula, reflexões acerca das relações sociais e suas interações no âmbito escolar, entre outros elementos que deverão integrar os conteúdos ao contexto dos alunos.

A interdisciplinaridade também pode ser percebida como um caminho pedagógico para articulação entre os campos diversos do conhecimento. Neste sentido, a junção dos componentes da História e da Geografia, enquanto áreas de conhecimentos distintos, mas que podem oferecer elementos teóricos que favoreçam a interpretação do espaço, bem como as relações entre sujeitos históricos e suas diferentes temporalidades que estão por sua vez, imbricados aos aspectos climáticos, vegetais entre outros e os impactos causados pela ação humana no ambiente natural marcado pela variedade de seus ecossistemas (BARROS, 2010).

O ensino de História e Geografia, enquanto campos distintos de conhecimentos teórico-metodológicos, não impedem que a partir de uma atitude interdisciplinar dos docentes, que modelam as situações didáticas, possa estabelecer conexões a partir de temas afins, ou projetos que garantam o desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar na relação dos

sujeitos com o objeto cognoscível.

Decerto que os estudos de ambas as áreas apontam para o conhecimento sobre o ser humano, enquanto produtor de história a partir de suas experiências construídas em espaços geograficamente situados. Destarte, mulheres e homens atuam historicamente no tempo e suas ações no espaço físico estão determinadas em um ambiente natural complexo, constituído de múltiplas relações.

Tratando disto, o assunto de História e Geografia deve interdisciplinarmente situar as pessoas no momento histórico, correlacionar os efeitos dos eventos do passado para o tempo presente e mostrar criticamente seus impactos na formação de um espaço social.

O conhecimento histórico para além do estudo do passado deve refletir também sobre as transformações humanas e suas formas de estabelecer suas temporalidades diversas. Em razão disto, tomamos a história como estudo das pessoas em suas temporalidades e espaços determinados (BARROS, 2010), tendo em vista que o espaço social essencialmente é interdisciplinar e multidisciplinar. Neste sentido, discutiremos para efeitos didáticos o componente curricular da História, de modo a refletir sobre seus aspectos específicos, tendo em vista a construção dos princípios de aplicação.

Neste sentido, nossa concepção de ensino de História subverte a perspectiva tradicional que compreende a história como descrição linear. Reconhecemos que a história ensinada na escola deve primar pela formação em uma perspectiva pluricultural e na análise das diferentes versões que explicam movimentos e contradições da sociedade de forma crítica.

Em suma, mediante a todos os argumentos feitos acima, interpretamos que o princípio do Socioconstrutivismo atende às expectativas da nossa proposta didática, enquanto a abordagem epistemológica, ou seja, teoria do conhecimento que assumimos. Ademais, entendemos que os postulados de Vygotsky atendem à perspectiva adotada, ainda de maneira preliminar, ou seja, que antecede a aplicação, da proposta didático-pedagógica que sustentará o planejamento.

Ainda sobre a dimensão do planejamento, a abordagem do Socioconstrutivismo, somente poderá ser adotada definitivamente como proposta epistemológica da solução didática após a avaliação a ser realizada a partir do compartilhamento da proposta com a comunidade de práxis que discutiremos mais adiante.

3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

Ao tratar sobre o ensino de História e Geografia para os anos iniciais do ensino

fundamental, reconhecemos a importância do estudo da História em sua perspectiva local e do cotidiano, enquanto reflexão que poderá contribuir para situar os estudantes e professores como integrantes e produtores da história da sociedade vivenciada tanto individualmente, quanto em comunidade (VIANA, 2016).

Em vista disto, ganham destaque os processos históricos para além de uma acumulação de datas e fatos desconexos e desconectados da vida cotidiana e das permanências históricas produzidas no passado pelos grupos anteriores que produziram a ocupação sócio-histórica das comunidades populares vigente, transformando-as em território, que em nosso caso é o Cabula.

O local e o tempo, ou seja, o território e a história são possibilidades de conexão que a escola e particularmente a prática do ensino de história poderá encontrar para estabelecer relações entre conceitos espontâneos e científicos (VYGOTSKY, 2020; OLIVEIRA, 1992), visando concretizar como condição didática a perspectiva da história local que é: "possibilitar um olhar indagador sobre o mundo do qual fazemos parte no intuito de sabermos mais sobre o sentido das coisas" (VIANA, 2016, p. 21).

Além disto, somados a esta concepção historiográfica, encontramos também os aspectos de analogia com Socioconstrutivismo, em razão de observarmos também nesse estudo histórico, a valorização da dimensão da experiência social, assim como estabelece os estudos de Vygotsky, quando tratam dos processos de internalização mediados pelos artefatos culturais para mobilização de uma elaboração pessoal contextualizada na própria realidade em confronto com os conhecimentos científicos (VYGOTSKY, 2020).

Partindo do exposto, reiteramos que abordagem da história local e do cotidiano (VIANA, 2016) pode oportunizar as relações dialógicas e a formação do pensamento histórico-crítico acerca dos conteúdos locais e gerais construídos e os impactos das histórias e suas relações na vida individual e coletiva para a formação da cidade e de suas localidades, pela qual será desenvolvida uma identificação da concretude dos processos e suas permanências que até hoje, afetam direta ou indiretamente a comunidade local (GASPARIN, 2015).

O local também é um conceito geográfico que deve ser deslocado para o componente histórico e vice-versa, na medida em que o situa em um sentido multidimensional, em suas sociabilidades que reúnem as experiências dos sujeitos individuais e coletivos em suas variadas temporalidades. E, sobretudo, estes aspectos favorecem o diálogo entre o passado e o presente, em vista da transformação do futuro, pois: "esses termos a perspectiva de produção de conhecimento histórico, a partir do local favorece a observação particular e constitui-se

como Campo para construir versões diferentes da narrativa histórica" (VIANA, 2016, p. 23).

Entendemos que não existe oposição entre o local e o global, mas certamente complementaridades. Portanto, a história dos moradores do Cabula é também a história dos povos, suas disputas e negociações. Também é o reconhecimento da formação e trajetória mais particularizado dos distintos povos africanos, as reminiscências dos povos indígenas e os efeitos da colonização e do sistema escravagista sobre seus povos; a história das resistências e das lutas dos povos subalternizados para manter sua existência e suas singularidades, que seguem até hoje, no seio das comunidades populares.

Igualmente, é importante refletir sobre os aspectos do legado ibérico e dos europeus, bem como sobre os impactos da construção do sistema hegemônico capitalista, em suas diversas temporalidades e seus efeitos para as populações indígenas e negras, tanto no passado, quanto nas experiências recentes dos seus descendentes, que também se constituem conteúdos que revelam o diálogo entre os conteúdos locais e nacionais (VIANA, 2016).

Em suma, para o entendimento da constituição do território histórico no campo da história local, é preciso refletir sobre as especificidades de uma determinada comunidade, tal qual a do Cabula, em uma perspectiva de desenvolvimento dos perfis humanos e dos impactos em seu processo de estruturação e caracterização de uma determinada região, que por sua vez, ainda estão expressos em práticas sociais reproduzidas nas comunidades, ao reconhecer o passado e para entender seus efeitos na sociabilidade atual.

Nesse sentido, o trabalho com a história local contribui para o exercício do raciocínio histórico, a partir de sentidos diversos atribuídos aos espaços públicos e coletivos, e que ainda estão presentes nas dimensões mais variadas, desde os grandes prédios, bem como na falta de infraestrutura das localidades populares que também evidenciam processos do tempo, naquela localidade (VIANA, 2016).

Logo, é fundamental trazermos algumas considerações para o desenvolvimento de uma atitude do ensino baseada na concepção da história local. Com efeito, o docente deverá estabelecer de maneira consciente e crítica, uma leitura das tensões, disputas e negociações, assim como das adaptações que os grupos sociais estabelecem em seu contato e ocupação do território que subjaz às comunidades populares no qual convivem professores e estudantes.

Outro lugar importante a ser trazido no campo da história local é a valoração da oralidade, como uma importante herança local resguardada como patrimônio na memória dos adultos e idosos moradores da comunidade (BOSI, 1994).

A oralidade aporta muitos saberes e crenças de diversos grupos sociais e deve ser entendida como elementos integradores para mediar criticamente os conteúdos mais

abrangentes, considerando seus contornos temporais e espaciais, tendo sempre o cuidado pedagógico de não cometer anacronismos nas interconexões entre passado e presente, a partir das práticas sociais e suas heranças (VIANA, 2016).

Neste sentido, o propósito da história local e o modo de pensar histórico, que discutiremos a seguir, podem colaborar com a dimensão de um ativo trabalho didático, que enseje uma espécie de educação patrimonial. No mesmo modo, esta perspectiva educacional se mostra importante por relacionar a memória das práticas dos moradores antigos, a fim de promover o seu reconhecimento por parte das gerações atuais, em vista da valorização e da preservação de seus relatos, tendo o cuidado também de não propagar uma visão romântica saudosista ou isolacionista do passado (VIANA, 2016).

Outra referência que utilizamos para situar a teoria que deverá subsidiar a construção dos princípios teóricos do design para aplicação da solução didática proposta é o “modo de pensar histórico”. Preconizamos que o Socioconstrutivismo explicita em seus postulados, que o pensamento é construído a partir da internalização dos artefatos e ferramentas socioculturais para a estruturação das funções superiores cuja concretização dar-se-á na elaboração de um pensamento analítico, estruturado na interação social (VYGOTSKY, 2020).

Sendo assim, encontramos também semelhança teórica acerca da formação psicossocial do pensamento nos estudos sobre o “modo de pensar histórico”, enquanto uma categoria de análise que versa sobre o desenvolvimento da formação do pensamento através de condições de ensino que promovam o raciocínio histórico (MATTA, 2006).

Apoiado em Matta (2006), fica evidente que o pensar histórico constitui-se como relação do pensamento em sua dimensão de análise entre passado e presente, sendo que:

Nesta perspectiva, ensinar história será iniciar os jovens na leitura do presente, questionamento sobre o passado, desenvolvendo neles o raciocinar histórico e os procedimentos de interpretação e autoria de conceitos, baseados em registros documentais dos eventos passados. Para tanto, os alunos deverão desenvolver, três características do Historiador: atitude, metodologia e linguagem (MATTA, 2006, p. 51).

Neste sentido, nos apoiamos em Matta (2006) e Martins (2009), para incorporar as interpretações sobre esse conceito encontrado em Martineau (1997), que trazem a importância do protagonismo do estudante, expresso no “modo de pensar histórico”, em sua dimensão teórico-metodológica que enseja postulados didáticos que versam sobre a formação de ensino-aprendizagem de maneira mais investigativa, uma vez que a história como um ato do pensamento é “uma representação mental construída a partir do trabalho intelectual”

(MATTA, 2006, p. 50). Em síntese, o pensamento se aprende com a vivência social e é mediado pela relação com os artefatos. História é também uma construção mental produzida pela atividade intelectual (MATTA, 2006; MARTINS, 2009).

Assim, o ensino para este postulado, bem como para o Socioconstrutivismo que adotamos como epistemologia e teoria da aprendizagem em nossa solução, reconhece o estudante como centro do processo e o professor como mediador que deverá, segundo Matta (2006), oferecer condições para os educandos: "elaborar um problema, depois pensar nele, usar raciocínio metódico para resolvê-lo, e finalmente propor uma explicação a partir de suas interpretações" (MATTA, 2006.p 52).

Por sua vez, o pensar histórico se manifesta a partir da concretização no método de ensino ativo, e para tanto Martins (2009) nos oferece em seu estudo um elenco de condições, listadas de sua apropriação em Matta (2006) e Martineau (1997) que caracterizariam a planificação metodológica do modo de pensar histórico a partir das seguintes condições:

- Produção de hipóteses a partir de questões-problema;
- Proposições investigativas e fomentadores de crítica de informações;
- Interpretação analítica e construída em princípios éticos das informações coletadas;
- Elaboração coletiva para produção de uma síntese formativa (MARTINS, 2009);

Ainda neste âmbito, reiteramos que o desenvolvimento do “modo de pensar histórico” é importante para o ensino-aprendizagem, também por promover a expansão de habilidades cognitivas que servirão para processos de aquisição do conhecimento, tal qual a linguagem histórica que traz conceituações que deverão ser construídas e internalizadas pelos educandos.

O pensar histórico também protagoniza reflexões sobre os aspectos de processos escolares próprios das configurações contemporâneas da educação, por fomentar a incorporação de tecnologias digitais para o favorecimento de processos de conhecimento tal como aprendizagem colaborativa crítica, construtiva, problematizadora, contextualizada, autoral e dinâmica (MATTA, 2006).

Encontramos correspondência entre os conceitos do “modo de pensar histórico” e de maneira equivalente aos conceitos próprios do Socioconstrutivismo como Mediação, Interação Social, Elaboração Pessoal, Contextualização, Desafio, entre outros conceitos que julgamos correspondentes a estas teorias.

Para organizarmos melhor a discussão, situamos a síntese dos princípios educacionais que deverão permear nosso estudo, a partir da objetivação das habilidades de aprendizagem a ser reunidas no processo de formação e desenvolvimento da aplicação da solução pedagógica

proposta neste estudo. Esse estudo dialoga com os objetivos educacionais reunidos nos Referenciais Municipais de Salvador (2015), nos quais estão sintetizadas as proposições da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia – PCN's (1997).

Outro postulado que servirá para elaborarmos os princípios teóricos será utilizado para aplicação prática na dimensão do ensino de história está na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Entendemos que esta teoria está de acordo com a nossa posição teórica, na medida em que encontramos referências na estruturação de seus postulados em autores como Marx, Vygotsky e Saviani, cujos trabalhos sustentam também nossa proposta didática, além das dimensões crítica e protagonista dos estudantes na apropriação dos conhecimentos escolares articuladas e atravessadas pela interação social (GASPARIN, 2015).

Neste sentido, a didática Histórico-Crítica (2015) pressupõe que para motivar o interesse do estudante, o ensino-aprendizagem também deve partir da correlação com sua prática social em articulação com o conteúdo escolar, visto que: "o interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que são desenvolvidos" (GASPARIN, 2015, p. 14). Entende-se assim, que este é um cuidado preliminar que visa saber quais as "preocupações" que estão nas mentes e nos sentimentos dos escolares.

Com efeito, tudo isto deve considerar que: "essa percepção é uma expressão da vida concreta e particular dos alunos, daquilo que vivenciam cotidianamente de maneira próxima, mas também e reproduz a prática social mais distante e geral. De qualquer forma, o primeiro olhar é sempre para realidade." (GASPARIN, 2015, p. 15), uma vez que a prática social é comum a professores e alunos.

Postulamos que o ensino de História escolar numa abordagem crítica e Socioconstrutivista, sobre o contexto do aluno e dos professores deverá considerar que a prática social deve ser tomada como conteúdo oriundo de seu mundo, de sua realidade. Neste caso, sendo levada para sala de aula como conteúdo e objeto de diálogo entre docentes e educandos, em meio a um processo dialógico no qual ela seria explicitada, pois o pensamento deverá refletir sobre a cultura corporificada que está presente nas ruas e nas práticas sociais (GASPARIN, 2015).

O Quadro contendo relacionados ao ensino de História, que apresentaremos a seguir, com seus objetivos extraídos de uma elaboração pessoal baseada aos objetivos curriculares oficiais dispostos na Base Nacional Curricular Comum - BNCC, assim como no Referencial

Municipal Curricular de Salvador para os Anos Iniciais do ensino fundamental.

Preconizamos com isso nos aproximarmos das expectativas de aprendizagem já conhecidas pelos professores e professoras da rede Municipal de Educação localizada no Cabula. Baseado no exposto, segue Quadro 10 com a sistematização dos elementos do interdito que servirão para estruturar a criação dos princípios que serão utilizados para o modelo da nossa proposta.

Quadro 10- Princípios de aplicação do ensino de História

<p>OBJETIVOS DIDÁTICOS PARA A MODELAGEM BASEADO NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS</p>	<p>Compreender as relações e suas diferenças no contexto do bairro, rua, família etc.;</p> <p>Entender a relação entre as profissões de suas famílias e o desenvolvimento local do bairro, enquanto parte do contexto econômico e comercial, local;</p> <p>Compreender a relação entre o bairro e a cidade identificando as diferentes dinâmicas na passagem do tempo;</p> <p>Articular a relação entre o desenvolvimento do seu bairro e o contexto mais amplo (história abrangente) da cidade em sua passagem do tempo;</p> <p>Compreender a cultura própria do bairro relacionando-a com a história e a cultura da cidade;</p> <p>Conhecer as atividades tradicionais contemporâneas próprias do bairro e sua relação com a cidade;</p> <p>Conhecer o patrimônio histórico e ambiental do seu bairro em articulação com a história e a memória de Salvador;</p> <p>Identificar as diferenças culturais, sociais, econômicas e identitárias da práxis social das comunidades (bairro) do entorno da escola e a dinâmica entre elas;</p> <p>Refletir criticamente sobre a escolha dos pontos turísticos tradicionais a partir da memória histórica dos moradores das comunidades.</p> <p>Identificar aspectos da ancestralidade, encontradas na história, memória e tradição da comunidade do entorno da escola;</p> <p>Relacionar a formação do Brasil e da Bahia com a constituição do bairro (no caso Cabula) para formação de uma consciência histórica baseada na perspectiva do Turismo de base comunitária;</p> <p>Refletir sobre o papel do bairro (comunidade) na constituição da cidade de Salvador;</p> <p>Conhecer a história do Brasil e da Bahia a partir da história da comunidade;</p> <p>Entender o processo social do bairro na atualidade histórica da cidade de Salvador;</p> <p>Criar roteiros turísticos na perspectiva do</p>	<p>Estes aspectos deverão ser utilizados para construir os princípios da aplicação que estarão planejados no design da proposta didática para o ensino de História e Geografia do antigo quilombo do Cabula para a mobilização do TBC.</p>
--	---	--

	Turismo de base comunitária, a partir da identificação dos pontos de visitação nos bairros; Fazer visitação aos pontos turísticos identificados pelos estudantes no bairro.	
PENSAR HISTÓRICO	O pensamento histórico é um ato cognitivo. É mobilizado por ferramentas intelectuais que tem sua base nas estruturas mentais humanas e que promovem a apropriação do mundo de modo histórico a partir do desenvolvimento de habilidades de interpretação da realidade tais quais problematização, investigação, proposição, análise e generalização e síntese.	Estes aspectos deverão ser utilizados para construir os princípios da aplicação que estarão planejados no design da proposta didática para o ensino de História e Geografia do antigo quilombo do Cabula para a mobilização do TBC.

Fonte: Barros (2020); Viana (2016); Matta (2006); Martins (2009).

Contudo o princípio discutido acima depende para sua efetivação, da validação da comunidade escolar, conforme será discutido adiante. Entendemos que essa concepção de ensino-aprendizagem do ensino de História colocada nesta seção, coaduna com princípios Socionstrutivistas que já foram postos anteriormente. Sugerimos, esses princípios como parte estrutural de nossa proposta de estudo, que por sua vez deverá ser avaliada, e se for o caso replanejada a partir do diálogo com a comunidade escolar, ou seja a comunidade de práxis que discutiremos nos capítulos posteriores.

Sendo assim, discutiremos alguns aspectos que julgamos caracterizar o ensino da Geografia, tendo como reflexão a abordagem Socioconstrutivista, para através disto, construirmos elementos que deverão estruturar os princípios didáticos que serão utilizados para compor a modelagem.

3.3 O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS INICIAIS

Partindo do exposto, para iniciarmos nossa discussão, é importante considerar que, conforme destaca Mahumane Júnior (2017), a Geografia é uma ciência que busca organizar explicações sobre os fenômenos sociogeográficos, políticos e seus espaços com suas inter-relações. Nesse sentido, considera-se importante desenvolver estudos que fomentem a formação de cidadãos ativos e críticos em sua relação de engajamento junto à sua própria realidade e contexto. Com efeito, a vida e a sociedade devem ser o conteúdo principal da

Geografia escolar (CALLAI, 2005).

No que se refere ao conteúdo escolar geográfico, é preciso com base no contexto, fomentar nos estudantes uma leitura de mundo de cunho investigativo, para a partir disto, perceber que as habilidades a serem desenvolvidas durante o processo deverão atender às necessidades de estudo, análise e compreensão, além da articulação, interação e síntese, principalmente da apreensão da realidade, com base em uma consciência crítica e engajada durante o processo escolar.

Em Mahumane Júnior (2017) também verificamos que práticas culturais para o estudo da Geografia devem preconizar a construção dos conhecimentos do aluno, a partir de uma atitude docente que o perceba como centro do processo de ensino-aprendizagem, subvertendo a metodologia e a técnica que o colocaram ao longo do processo de ensino, principalmente no século XX, na periferia de sua própria aprendizagem.

Em vista disto, utilizaremos também para a construção dos princípios de aplicação deste campo curricular, as reflexões oriundas dos postulados Socioconstrutivistas, enquanto base teórica e epistemológica para ensino escolar geográfico.

Ao tratarmos da relação entre Socioconstrutivismo e ensino da Geografia verificamos apoiados em Cavalcante (2003), que nos mostra que os processos de formação do raciocínio internalizado pelas relações semânticas dos signos culturais devem ensejar construção de um raciocínio geográfico, o que corrobora com a perspectiva do “modo de pensar histórico” (MATTA, 2006; MARTINS, 2009).

Neste sentido, as experiências dos alunos, que por sua vez já possuem conhecimentos geográficos espontâneos oriundos de sua relação direta e indireta com espaço vivenciado e experimentado, devem servir para estabelecer as relações de mediação semântica entre os conceitos escolares próprios do campo da geografia e de sua relação com os conhecimentos empíricos no contexto sócio-histórico e espacial (CAVALCANTI, 2015).

Como aluno é protagonista de seu processo de aprendizagem e são sujeitos do seu próprio conhecimento, a didática do ensino de geografia deve ter como papel da mediação o auxílio e esteio da inter-relação entre educandos, professores e o conhecimento (CAVALCANTI, 2015).

O processo de ensino-aprendizagem precisa ensejar uma intervenção deliberativa dos docentes para o desenvolvimento de processos intrapsíquicos, pautados pela construção das condições de aprendizagem que considerem o meio contextual, a comunidade do entorno extraescolar, os objetos do conhecimento e a relação ativa, problematizadora e desafiadora na construção internacional e mediada entre sujeito aluno e conhecimento contextualizado na

experiência pessoal.

Portanto, a Geografia escolar, segundo os estudos sobre a didática voltada para este campo do conhecimento, em Cavalcante (2015) e Callai (2005) colabora a refletir sobre a realidade geográfica, em todas as suas dimensões nas quais os estudantes estão inseridos como sujeitos que atuam, produzem, transformam e interagem seu espaço.

A Geografia na formação escolar deve considerar a necessidade de apropriação sociocultural, que subsidie uma forma de raciocinar a partir da concretude da realidade e incorporação de conceito geográfico, tais como território, paisagem, vegetação, clima, demografia, entre outros conceitos.

Percebemos também a importância da linguagem ou Alfabetização Geográfica como forma dos estudantes construírem a conceituação dos elementos, mediante a construção das situações didáticas promovidas pelos docentes. Neste sentido, os estudantes deverão ser auxiliados a se apropriarem dos conceitos e articularem o seu pensamento para a construção de um raciocínio geográfico a ser aplicado, tendo como ponto de partida as informações originárias de suas vivências e especificidades no contexto das localidades do Cabula.

É no confronto entre o conhecimento do espaço vivido pelo aluno, frente ao conhecimento científico mediado que o aluno poderá elaborar e reelaborar suas ideias espontâneas, acerca dos fenômenos geográficos. Além disto, com o auxílio da escola poderá estabelecer análises críticas sobre seu próprio espaço de convivência social, ao incorporar os conteúdos geográficos escolares para a formação dos conceitos em relação com conteúdos mais amplos.

A propósito, o ensino geográfico baseado no Socioconstrutivismo indica que o papel fundamental do docente é interligar o conhecimento escolar ao contexto histórico-cultural do aluno (VYGOTSKY, 2020). Neste sentido, os estudantes devem desenvolver a capacidade de relacionar os impactos históricos produzidos e reproduzidos pelos grupos sociais, e as condições contraditórias e diversas que são sentidas em suas experiências cotidianas e de suas famílias em seus espaços sócio geográficos.

Sendo assim, Freire (2004) nos informa que é necessário discutir o contexto dos estudantes em seus problemas específicos e comunitários, assim como aponta Milton Santos (1988) ao nos indicar que estes mesmos problemas precisam estar articulados a conteúdos mais amplos que propiciem aos estudantes construírem um pensar geográfico, que esteja apoiado na construção dos conceitos próprios, alimentados pela criticidade da reflexão atrelada às relações históricas concretizadas no espaço vivido em seus impactos no ambiente social e ambiental natural.

A Geografia como componente curricular para Educação Básica, principalmente para o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, torna-se significativa em razão de sua capacidade teórica e metodológica, fomentar o desenvolvimento da leitura de mundo, que por sua vez é também leitura do espaço geográfico (CALLAI, 2015).

Em razão do interdito, supomos que a contextualização dos aspectos que levantamos no capítulo anterior e que tratam de expressar uma leitura pessoal do pesquisador acerca das marcas das populações que constitui o Cabula, pode contribuir para localizar alguns elementos, guardando as suas devidas proporções, que permanecem na comunidade corporificada nas paisagens, no sentimento de pertencimento ao lugar, nas disputas pela ocupação do território e os processos de segregação socioespacial, nos atravessamentos culturais que estruturam as sociabilidades, entre outros tantos aspectos (CALLAI, 2015).

Acreditamos com isto, que o processo educacional deverá conduzir os estudantes a desenvolverem habilidades que os permitam analisar e refletir sobre sua própria forma de existir no mundo. Em vista disto, a compreensão das relações humanas e ambientais são dimensões complexas e complementares e que devem estar articuladas com a leitura crítica da paisagem que o cercam.

O desafio para os educadores é entender como construir cenários de ensino e aprendizagem de modo que as relações e as interações no âmbito social considerem as diferenças socioculturais e econômicas que estão no contexto histórico das relações estabelecidas nas comunidades do entorno da escola. Por outro lado, a falta de recursos pedagógicos e possibilidades de experimentação fora da escola são alguns problemas que podem ocasionar a desmotivação frente às necessidades e às demandas curriculares do ensino de Geografia nos Anos Iniciais (CALLAI, 2005).

Em razão disto, ao considerar a leitura de mundo proposta por Freire (2004), podemos entender que este é um aspecto importante no processo educacional, e por isso deve intencionar por permitir aos estudantes perceberem a potência da curiosidade, como princípio científico para o desenvolvimento da problematização e das investigações acerca do mundo no qual os estudantes são produtores e sujeitos na dimensão do “modo de pensar histórico” (MARTINS, 2009).

O estudo da Geografia escolar deve buscar criticamente preparar o cidadão para compreender o mundo, a construção do espaço e suas múltiplas dimensões (MAHUMANE JÚNIOR, 2017). Além do mais, deve ser desenvolvida a capacidade de analisar os processos antrópicos de transformação do espaço natural para o espaço geográfico, considerando a pluralidade das práticas que vão produzir o território e com isso, antevêm o entendimento da

construção de uma amálgama cultural, produzida dialeticamente, e que de algum modo está corrente até hoje nas culturas que caracterizam as comunidades populares.

Segundo Callai (2005), o objetivo principal do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais é o processo de aquisição das aprendizagens e conteúdos fundamentais para o desenvolvimento dos educandos, como promover as habilidades de leitura, escrita e cálculo. Sendo que a consolidação desses processos mais elementares são *sine qua non* para criar condições de ensino e aprendizagem que permitam às crianças reconhecerem na vida prática, os demais outros conteúdos apresentados na escola. Por outro lado, tão necessário quanto a linguagem escrita e matemática é a necessidade de desenvolver as condições para a promoção da compreensão e leitura dos códigos e artefatos próprios da Alfabetização Geográfica.

O desafio de ensino para a promoção da linguagem geográfica ou cartográfica é que os professores e professoras possam criar situações didáticas, em que o mundo e

a vida dos sujeitos envolvidos e suas histórias, possam se articular com os conceitos e categorias de análises científicas da Geografia estudada nas salas de aula e principalmente fora dela.

É importante considerar o espaço social da escola e da comunidade externa a ela, como lugar de acolhimento, em que se vive e convive. Nesse sentido o lugar geográfico a ser considerado tem seu início desde o ventre materno. Importante também na compreensão do espaço geográfico e do conceito de lugar é o estabelecimento da relação singular da infância com o espaço social, que dar-se-á através de suas formas de interagir com o mundo, como o brincar, correr, se relacionar com os amigos, vizinhos parentes, estruturando com isto, o contexto específico, visto que:

Essa capacidade de interlocução (de saber ouvir, falar, observar, analisar, compreender) pode ser desenvolvida desde a educação infantil, e tornar-se assim um método de estudo – de fazer a leitura do mundo. A partir da vivência concreta, busca-se a ampliação do espaço da criança com a aprendizagem da leitura desses espaços e, como recurso, desenvolve-se a capacidade de “aprender a pensar o espaço”, desenvolvendo raciocínios geográficos, incorporando habilidades e construindo conceitos (CALLAI, 2005, p. 9-10).

Portanto, a representação e a promoção de uma aprendizagem que promova a reflexão sobre o espaço social, deve estar atrelada a processos de ensino que fomentem a curiosidade e senso crítico, imaginação, criatividade, bem como a autoanálise das emoções e da capacidade de refletir sobre o mundo. Decerto que as ações metodológicas de ensino, articuladas com a necessidade de ampliação dessa leitura de mundo, a partir da orientação da ciência geográfica nas séries iniciais, poderá se tornar um dos elementos fundamentais para que o ensino possa

atender a essa perspectiva de engajamento do estudante na compreensão da complexidade de sua da realidade social partindo de seu entorno.

Um aspecto importante identificado por Batista (2014) aponta também para a atuação dos educandos de maneira ativa, com discussões associadas ao conteúdo científico da geografia e à realidade na busca pela transformação do entendimento da relação destes com as dimensões de mundo, tanto em escalas locais quanto globais.

Decerto que não existe metodologia infalível, mas, sobretudo quando se trata da prática pedagógica, teorias e metodologias devem primar por fomentar o respeito ao diálogo, à polifonia, à valoração do contexto cotidiano e ao processo de discussão reflexivo e crítico, para que o processo de ensino-aprendizagem tenha novos rumos e ampliações (CALLAI, 2005).

As habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de Alfabetização Cartográfica ou geográfica deverão ser construídas de forma que os estudantes em seus contextos possam entender a dinâmica da cidade em suas tensões segregações exclusões, mas também nas suas tradições nas formas de cultura alimentar de retroalimentada pelas novas gerações. E compreender o contexto como uma célula que deverá compor a formação de uma consciência desses e dos demais outros conteúdos, pois:

Independentemente da resposta que encontrarmos, parece-nos claro que a alfabetização cartográfica é base para a aprendizagem da geografia. Se ela não ocorrer no início da escolaridade, deverá acontecer em algum outro momento. Nas aulas de geografia é preciso estar atento a isso (CALLAI, 2005, p.17).

Dornelles e Karnopp (2016) quando tratam sobre o estudo do município, buscam situar a questão que se impõe com a dificuldade de compreender os conceitos de lugar, paisagem e território, apontando que: “Por onde devemos iniciar o ensino de Geografia para as crianças? Não há conceitos estanques na Geografia, porém, uma sugestão muito presente é através da categoria de lugar” (DORNELLES; KARNOPP, 2016, p. 01).

Com efeito, esses autores trazem à tona a dificuldade identificada no ensino de Geografia nos Anos Iniciais, que entre outras questões se expressam desde a escassez de material adequado, bem como ausência de formações didáticas e metodológicas, mais voltada para os estudos da Geografia, tendo em vista que os professores do ensino Fundamental 1, são formados na área de pedagogia, o que notadamente tem trazido problemas no campo teórico-metodológico, em vista da incompreensão de alguns conceitos e sua aplicação, pois:

Castrogiovanni (2008) é categórico ao destacar pesquisas que comprovam que muitos professores dos anos iniciais não foram alfabetizados em Geografia e são responsáveis por uma constante confusão teórico-metodológica entre Geografia, História, Sociologia e Filosofia. Os significados muitas vezes incompreendidos pelos professores aparecem nulos para os estudantes (DORNELLES; KARNOPP, 2016, p. 01).

Doravante os mesmos autores apontam que o estudo do espaço é, sobretudo, uma compreensão crítica sobre a vivência da conjuntura, com o contexto ao redor dos estudantes em suas manifestações, expressões e significados. Nesse sentido, é importante criar para o estudo local, uma articulação entre os acontecimentos do passado com o presente, para que se possa perceber o desenvolvimento da escala de um fenômeno.

Outra concepção importante a ser discutida e adotada em nossa proposta didática equivale à necessidade de valorizar os aspectos do espaço social vivenciado pelos educandos, principalmente em sua dimensão crítica sobre as situações-limites experimentada por eles, suas famílias e pela escola, enquanto comunidade inserida no espaço social do bairro e de suas localidades.

Sendo assim, a compreensão de mundo em escalas diversas (locais, regionalizadas e globais) podem oferecer reflexões que ajudem educadores e educadoras a dialogar com os estudantes e a comunidade escolar como um todo, a fim de encontrar caminhos que possibilitem a criação de alternativas para os problemas decorrentes das contradições encontradas na concretude da práxis comunitária (FONSECA; MILL; SOLINO; GEISLEN, 2018).

Por exemplo, o ensino implicado com as questões do entorno escolar, pode colaborar para discutir questões que envolvem saneamento básico, infraestrutura e problemáticas da coleta de lixo e saúde coletiva dos moradores do bairro, problemas encontrados no espaço social do entorno da escola. Além disto, estas atividades configuram-se como proposta aos alunos para que eles possam iniciar uma investigação das empresas que são responsáveis por cuidar dos equipamentos e serviços públicos ofertados no bairro, bem como da elaboração de cartas da própria comunidade escolar endereçadas aos interlocutores responsáveis por resolver as questões que envolvem a saúde, a infraestrutura local, entre outras tarefas (FONSECA; MILL; SOLINO; GEISLEN, 2018).

Neste sentido, conceitos como Paisagem, Lugar, Território, Região, Escalas e entre tantos outros próprios da linguagem geográfica podem e devem aparecer transversalmente para nomear, caracterizar, esclarecer e tipificar conceitualmente os fenômenos próprios dos

acontecimentos que envolvem suas realidades comunitárias. (FONSECA; MILL; SOLINO; GEISLEN, 2018).

Além de tudo, os estudos da Geografia elaborados pelo baiano Milton Santos, considerado um dos maiores pensadores críticos da geografia recente, contribuem de forma epistemológica, conceitual e metodológica para que educadores e educadoras possam, a partir da concepção do espaço social e das complexidades das comunidades do entorno da escola, criar experiências de ensino-aprendizagem cada vez mais engajadas com a transformação social.

Quanto aos estudos relacionados ao espaço, encontramos em Santos (1977; 1982) a perspectiva de uma reflexão globalizadora na compreensão dos processos e dos acontecimentos históricos que são produzidos em espaços naturais e sociais. Nesse sentido, admite-se uma estreita conexão de estudo das produções do passado, considerando sua interferência direta para produção da realidade presente.

Decerto que essa perspectiva indica para um pensamento sobre o espaço, considerando sua dimensão totalitária, sem com essa seja esgotada em si, ou ter a pretensão de explicar tudo, uma vez que se consideram diferentes e complexos processos que incidem sobre a concretude das comunidades em suas diferentes escalas. As experiências humanas estão enraizadas em condições de espaço e tempo de produção, tendo em vista que os humanos são seres situados, mas que marcam e são marcados pela relação estreita entre este e o espaço.

Portanto, utilizaremos os elementos conceituais que julgamos por princípios que deverão estruturar o modelo para solução prática. Esses princípios teóricos levantados para construção do design didático da nossa proposta que servirão para aplicação prática, de acordo com o resultado de intervenção de sujeitos implicados na análise do nosso modelo. Com efeito, os princípios da Geografia escolar apoiados na abordagem Socioconstrutivistas deverão ser articulados e alimentados em nossa proposta pelos conteúdos do contexto do capítulo 2, e refinada pela comunidade engajada de professores quando forem apresentados à nossa proposta didática para mobilização do TBC nas escolas municipais do Cabula.

Em razão disto, apresentamos o Quadro 11 com mais um conjunto de princípios, agora de cunho geográfico, que serão utilizados para modelar as sequências didáticas que pretendemos apresentar nas próximas discussões. O Quadro relacionado ao ensino de Geografia, que apresentaremos a seguir, apresentam objetivos oriundos da elaboração pessoal do pesquisador, relacionada aos objetivos curriculares oficiais dispostos na Base Nacional Curricular Comum - BNCC, assim como no Referencial Municipal Curricular de Salvador para os Anos Iniciais do ensino fundamental. Preconizamos com isso nos aproximarmos das

expectativas de aprendizagem já conhecidas pelos professores e professoras da rede Municipal de Educação localizada no Cabula e entorno.

Quadro 11- Princípios de aplicação do ensino de Geografia

<p>OBJETIVOS DIDÁTICOS PARA A MODELAGEM BASEADO NO ENSINO DA GEOGRAFIA PARA OS ANOS INICIAIS</p>	<p>Observação da natureza ambiental, considerando o processo de degradação ambiental; Reconhecer criticamente as formas de apropriação da paisagem e seus impactos ao longo do tempo; Observação e localização da representação da cartografia local; Produção de textos que expressem a memória histórica da paisagem do contexto; Investigar a memória histórica dos moradores da comunidade; Identificar os pontos turísticos comunitários, considerando os aspectos históricos, sociais, culturais e naturais; Compreender os aspectos demográficos comunitários. Observar as diferentes atividades tradicionais e contemporâneas que ocorrem no bairro, relacionando-as com a história de Salvador, do Brasil e do mundo; Investigar a partir da história da família e a origem do bairro e de alguns sujeitos de destaque em sua formação.</p>	<p>Estes aspectos deverão ser utilizados para construirmos princípios da aplicação que estão planejados no design da proposta didática para o ensino de História e Geografia do antigo quilombo do Cabula para a mobilização do TBC.</p>
<p>ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA</p>	<p>Objetivos de ensino próprios da Geografia aplicada aos Anos Iniciais que preconizam o desenvolvimento de habilidades próprias deste componente curricular, tais como pontos, linha, área, lateralidade, orientação, localização, referências, noção de espaço e tempo.</p>	

Fonte: Callai (2015); Mahumane Júnior (2017); Cavalcante (2015); Freire (2004).

A relação interdisciplinar entre Geografia e História não somente é preconizada em nosso estudo como uma possibilidade, mas também encontramos aporte nos estudos de Milton Santos, ao dizer que:

Se a geografia deseja interpretar o espaço humano como fato histórico que ele é, somente a história da sociedade mundial, aliada da sociedade local, pode servir como fundamento à compreensão da realidade espacial e permitir a transformação a serviço do homem, pois a história não se escreve fora do espaço, sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social (SANTOS, 1982, p.01).

Com isso, compreendemos o produto histórico das transformações humanas sobre o meio geográfico natural. Logo, a proposta interdisciplinar para história e geografia preconiza

uma atitude diferenciada tanto por parte dos docentes quanto dos discentes no tratamento com ambos os componentes.

Nesse sentido, propomos que o trabalho a ser realizado nesta perspectiva não tem um caráter fechado dogmático, mas uma proposição que deverá ser compartilhada com a comunidade parceira da pesquisa. Em consoante, a mesma comunidade deverá ter acesso ao programa didático ou à proposta didática que deverá ser avaliada, tendo em vista suas próprias demandas visões de mundo.

Por fim, consideramos como parte dessas unidades conceituais já discutidas tanto na abordagem Socioconstrutivista, quanto na dimensão interdisciplinar de História e Geografia escolar, que serão complementadas com a dimensão comunitária, política e de valorização sociocultural promovida pelo TBC.

Com efeito, a discussão a seguir alimentará mais um conjunto de princípios que agora apresentarão uma dimensão mais política-acadêmica engajada com o desenvolvimento comunitário no Cabula.

3.4 TURISMO DE BASE COMUNITÁRIA NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO POPULAR

O termo turismo de base comunitária (TBC) tem origem principalmente na década de 1980, quando se iniciaram as primeiras experiências nas comunidades rurais na América Latina (ALVES, 2013).

Segundo Alves (2013), o TBC tem uma relação estreita com os aspectos socioeconômicos de valorização das comunidades, a partir da implantação de roteiros turísticos, organizados, geridos e desenvolvidos por eles mesmos, em suas regiões. A experiência de valorização desta forma de turismo pode apoiar mecanismos de geração e complementação de renda, o que é de grande necessidade para as comunidades mais pobres.

O conceito de turismo de base comunitária deriva de um processo de reflexão crítica sobre o conceito clássico de turismo, que por sua vez, se reduziria ao campo de turismo convencional. Sendo assim, segue um Quadro que orienta os leitores sobre as diferenças fundamentais do Turismo Convencional para o TBT.

Quadro 12 - Diferenças fundamentais entre Turismo de base comunitária x Turismo Convencional

Turismo de base comunitária	Turismo Convencional
Baseado no compartilhamento dos ganhos entre sujeitos da comunidade.	Baseado no lucro dos empresários.
Capital social, relação de confiança e transparência.	Capital proveniente do mercado, relação de oferta e demanda.
A cultura e o meio ambiente como base fundante da organização do turismo.	A cultura e o meio ambiente como mercadoria, produto, atrativo, atração, descaracterizando-os.
Valorização da identidade local	Uniformização de culturas
Organização em rede, coletiva, cooperativa, participativa, solidária, compartilhada.	Organização setorial, individualizada, competitiva, empresarial, centralizada.
Singularizado, o humano, o ser.	Massificado, o consumidor, o ter
Princípio na economia solidária, no comércio justo.	Princípio no mercado, na competição.
Autogestão.	Gestão departamentalista, fragmentada.
Protagonismo da comunidade no processo de desenvolvimento do turismo	Alijamento das comunidades no processo de desenvolvimento do turismo.
Trabalho	Emprego, expropriação e precarização do trabalho e mão de obra.
Conscientização	Alienação.
Grupos marginalizados, politizados, classes populares.	Grupos detentores do capital, do poder, classes dominantes, membros da elite.
Foco no desenvolvimento sustentável do território.	Foco no desenvolvimento econômico, especulação imobiliária.
Apoderamento e empoderamento comunitário.	Apropriação privada, propriedade.
Espaço para organizações populares e iniciativas comerciais tradicionais, formais e informais como quitandeiros, feiras populares, por exemplo.	Espaço para cadeia e redes internacionais, empreendimentos formais de médio e grande porte como complexos hoteleiros, shopping center, por exemplo.

Fonte: Silva; Matta; Sá (2016).

Entendemos que o TBC propõe ensejar uma lógica de turismo, que além de fomentar o desenvolvimento local engajado, responsável e construído coletivamente com os atores que convivem no espaço, poderá viabilizar processos formativos e socioeducacionais nas dimensões formais e não-formais de educação.

Para tanto, é necessário criar estratégias que oportunizem às comunidades populares reconhecer e se apropriar de suas potencialidades culturais, históricas, sociais, ambientais, políticas e tecnológicas, entre outras tantas dimensões em vista da valoração de suas heranças pluriculturais (SILVA; MATTA ; SÁ, 2016).

Some-se a isto o caráter de engajamento sociopolítico, pelo qual as comunidades urbanas, tal como a do Cabula e seu entorno, deverão expressar como mobilização de participação popular desenvolvidas como exercício crítico e contextualizado no exercício de sua cidadania. Sendo assim, as práticas de planejamento, organização, gestão e controle participativo, colaborativo, cooperativo e solidário, devem estar presentes como princípios

práticos para a realização do TBC, seja qual for a dimensão que ele se proponha a desenvolver junto com a comunidade (SILVA; MATTA; SÁ, 2016).

Em nosso caso, preconizamos trabalhar com a dimensão educacional, tendo como comunidade de práxis, os atores que produzem os processos de educação formal para crianças e pré-adolescentes de escolas das localidades do antigo quilombo do Cabula. Haja vista, que o trabalho com o TBC na região do Cabula alcança dimensões econômicas, artísticas, culturais, ambientais, desenvolvimento local, cooperativismo popular, roteiros turísticos urbanos alternativos, receptivos populares, entre outras. (ALVES, 2018).

Acreditamos que proposta de uma educação que mobilize desde o início do processo escolar, pode promover tanto nos estudantes que moram nas localidades, no nosso caso do Cabula, bem como preparar seus docentes para o engajamento didático que crie condições de ensino e aprendizagem implicados ao contexto do antigo quilombo, visto que esta ação pode favorecer construções de conhecimentos que revelem e valorizem o seu modo de vida, da sua história e da sua cultura local (SILVA; MATTA; SÁ, 2016).

Sendo assim, preconizamos para este trabalho, a perspectiva do TBC criada pelo projeto TBC Cabula e Entorno iniciado em 2010, e ampliada em sua capacidade de atuação em 17 bairros da comunidade, a partir do apoio da fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) e alocada na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, presente no território do Cabula (SILVA; MATTA; SÁ, 2016).

Outrossim, com base na escuta da comunidade, o projeto tem seu raio de atuação na delimitação de dezessete bairros: Engomadeira, Estrada das Barreiras, Beiru/ Tancredo Neves, Arenoso, Arraial do Retiro, Fazenda Grande do Retiro, Narandiba, Doron, Saboeiro, Pernambuco, Saramandaia; São Gonçalo do Retiro, Cabula, Resgate, Mata Escura, Sussuarana e Novo Horizonte. Com efeito, estas comunidades citadas representam o Antigo Quilombo Cabula (ALVES, 2018).

O projeto TBC Cabula e Entorno segue estruturado por uma equipe multirreferencial e multidisciplinar distribuída em 14 eixos temáticos, que ao longo de sua experiência comunitária na região do antigo quilombo, promove a difusão dos conhecimentos oriundos do diálogo e da ação ativa e do protagonismo dos moradores e dos pesquisadores da comunidade que se lançam por meio de práticas construídas pelas demandas coletivas identificadas em diálogos comunitários, ou sugeridas por pesquisadores.

O mesmo projeto em parceria com a comunidade vem contribuindo com o desenvolvimento local, o cooperativismo, a indicação de roteiros alternativos, gerência de articulação entre pesquisa, extensão, ensino e a participação da comunidade. Por sua vez, a

concretização dessas ações dar-se-ão através de produtos oriundos de trabalhos de pesquisas engajados e comprometidos com o desenvolvimento do Cabula:

Nos primeiros encontros com as comunidades os moradores resistiram em dialogar com a equipe do TBC Cabula, com argumentos de que a Uneb sempre esteve ausente no que dizia respeito aos seus interesses. Ou relatavam que, quando esta aparecia era por meio de pesquisadores que chegavam na comunidade fazendo perguntas e fotografando, porém, não davam retorno para eles e desapareciam do bairro quando o prazo do edital expirava. Afora isso, reclamaram do descarte de resíduos sólidos pelo muro da universidade nos passeios e calçadas dos bairros da Estrada das Barreiras e da Engomadeira. Alguns mencionavam aspectos positivos da Uneb, como atividades de educação física, massoterapia, caminhadas no 19º BC, corridas, gincanas e outras promovidas dentro e fora da Uneb, concessão do uso das quadras de esporte para os moradores da vizinhança, Universidade Aberta da Terceira Idade (Uati), serviços de saúde, cursos pré-vestibular, de idiomas, de dança e Projeto Cidadão, por exemplo (SILVA; MATTA; SÁ, 2016, p. 88).

O TBC emerge, principalmente, da constatação de uma lacuna institucional, visto que os próprios moradores locais ao longo de diálogos com outros pesquisadores identificaram a ausência de ações efetivas da Universidade do Estado da Bahia, sem necessariamente receberem um retorno efetivo, ou quando acontecia alguma visita, esta era permeada por práticas meramente exploratórias sem nenhum tipo de retorno concreto com as aspirações e demandas locais, pois:

Educar para o TBC é emergir no contexto histórico e social da comunidade popular, refletir com esta as problemáticas que ocorrem no cotidiano e que por vezes têm origem na formação política da sociedade; trazer elementos que contribuam para afirmar que essa forma de organização se constitui como uma possibilidade de transformação da realidade da comunidade, vista frequentemente como lugar que representa a violência, “sem cultura”, onde na verdade, se faz cultura. Com isso, o papel dessa educação, no sentido de aproximar jovens do seu cotidiano, da realidade social e da história local de forma atrativa, tendo em vista a variedade de temas ofertados por redes e tecnologias digitais em primeira instância, é criar possibilidades de aprendizagens de forma contextualizada (ALVES; SILVA; MATTA, 2018, p. 04).

Sendo assim, alcançamos que uma proposta de uma educação ancorada no TBC deve contribuir com um modelo ou protótipo didático alternativo e que viabilize e fomente as histórias comunitárias, bem como a valorização de suas culturas locais, de modo a realçar o patrimônio socioeducacional coletivo e a preservação do meio ambiente (ALVES, 2018).

Por outro lado, os conteúdos escolares formais deverão ser articulados a problemáticas e questões que envolvem o cotidiano das comunidades nas quais a proposta de Educação para o TBC será aplicada, validada e aperfeiçoada, conforme apresentado nos capítulos posteriores dessa pesquisa. A proposta de um modelo de educação baseado no TBC, também deve ensejar construir caminhos pelos quais estudantes, professoras, familiares e a comunidade do entorno

se sintam envolvidas a pensar sobre seus problemas de maneira mais sistemática, tendo a escola como parceira. Igualmente, preconizamos que estes mesmos atores, por meio da escola, possam coletivamente encontrar elementos ou indicadores que os ajude a encontrar soluções para seus problemas e questões apresentadas e articuladas aos conteúdos escolares (ALVES, 2018).

Neste sentido, se preconiza transformar a realidade a partir de práticas sociais produzidas pelo próprio estudante morador do contexto implicado. Assim, a Educação para o TBC pode vir a trazer um aspecto importante a ser considerado na discussão sobre uma proposta de educação que fomente habilidades apropriadas para a vivência social mais alternativa (ALVES, 2018).

Por isso, a construção e o desenvolvimento de habilidades que serão fundamentais para esta proposta deverão ser alcançados por todos os atores da escola e a comunidade envolvida, e principalmente implicada, que por sua vez deverão referenciar-se em dimensões, nas quais são reconhecidas como princípios, que por sua vez, serão adotados em nosso modelo didático posteriormente, como autogestão, colaboração, solidariedade, cooperação, entre outros aspectos.

Nesta perspectiva, a Educação Popular, que será discutida brevemente mais a frente, torna-se uma discussão apropriada para apoiar nossa perspectiva de educação para o TBC nas escolas municipais do Cabula. É considerar os saberes locais, populares, orais e a própria memória coletiva e sua ancestralidade como eixos articuladores entre o TBC e a Educação Popular, uma vez que:

As pessoas que residem nessas localidades, sobretudo os moradores mais antigos que, de alguma forma acompanharam o crescimento ou chegaram no início da povoação, têm a possibilidade de contribuir ao compartilhar suas histórias, já na estrutura de roteiros elaborados para os visitantes (ALVES, 2018, p.81).

A proposição de uma educação para o TBC, além de fomentar a valorização da sabedoria popular do bairro e sua ancestralidade, presente nos relatos dos mais velhos, deve propor sempre um diálogo em que a concretude das experiências sociais seja a tônica da discussão.

É permitir que os estudantes possam compartilhar suas vivências com o bairro. Fomentar momentos em que a família possa se aproximar das escolas municipais, não somente para receber queixas ou cumprir exigências legais referentes as demandas da educação pública sobre eles. É trazer a comunidade, ou seja, essas famílias para dialogar com os estudantes, de modo a criar condições para que elas possam também difundir os saberes

comunitários, atrelados aos conteúdos escolares nos quais os estudantes se debruçam para estudar, pois:

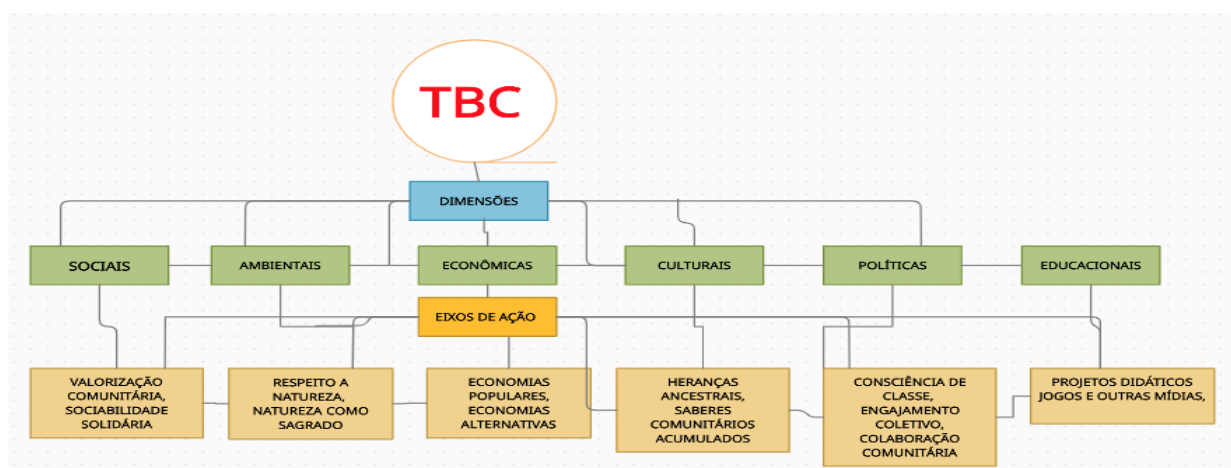
Educação para o Turismo de base comunitária, no contexto do Antigo Quilombo Cabula, significa liberdade de aprender e ensinar, pois exprime elementos da ancestralidade, do saber popular que em diálogo com a academia cria espaço de interação e produção (ALVES, 2018, p.81).

Em vista disto, o TBC Cabula também apresenta um panorama de ações acerca das relações produzidas pelo turismo e a partir dele, pautadas na dimensão de valorização dos contextos diversificados das comunidades, no nosso caso, urbana periférica, bem como na valorização dos aspectos socioculturais produzidos por práticas criadas pelas populações tradicionais, em vista da superação de processos de exclusão e marginalização em suas dimensões socioeducacional, ambiental, cultural, política e econômica, que incidem sobre o comunitário:

Assim, educar para o turismo de base comunitária é emergir no cotidiano da comunidade, por meio da construção de uma teia que envolve a formação histórica, a estrutura socioeconômica e ambiental da localidade, em diálogo com o global, permitindo que o sujeito reflita a sua realidade e, a partir disto, mediante ação coletiva, organize-se para o TBC (ALVES; SILVA; MATTA, 2018, p. 5).

Para ilustrar os eixos de trabalho do TBC, segue a representação de um organograma para demonstrar a atuação desse modelo de turismo:

Figure 5- Fluxograma das Dimensões e dos Eixos de Ação do TBC



Fonte: Silva (2018), Alves (2018).

Segundo Alves (2018), pensar em uma proposta de educação para mobilização do TBC é, sobretudo considerar a valorização da cultura local, enquanto meio para o estudo do contexto em sua totalidade, porém construído de forma pessoal e parcial pelo pesquisador que

deverá alimentá-lo pelo diálogo estabelecido com a comunidade popular.

Em razão disto, entendemos que o TBC pode configurar-se como uma possibilidade de transformação, na medida em que permite o entendimento do significado nas relações estabelecidas temporalmente na construção do território.

Em vista do exposto, percebemos que é possível viabilizar a partir do estudo teórico do TBC, elos particulares com o ensino de História e Geografia fundamentado na epistemologia Socioconstrutivista já discutida anteriormente.

Outro dado importante sobre o contexto para o TBC é que este se constitui como uma interpretação sobre a vivência da comunidade e na medida em que o TBC assumido como a proposta inserida no currículo escolar ganha força, fica perceptível que os conteúdos oriundos da dimensão comunitária, de base mais espontânea deverão dialogar com os conteúdos científicos, como parte criação alternativa de educação para as demandas escolares daquele contexto.

Sendo assim, entendemos que o TBC Cabula e Entorno pode oferecer elementos que fortaleceram os vínculos entre a escola e a comunidade intra e extraescolar formada por familiares, trabalhadores, além dos próprios alunos da escola e moradores em geral.

Além disto, podem ser extraídos com o projeto TBC aspectos fundamentais para a formação crítica e construção de uma consciência que se forma pela e na coletividade a partir da inserção de conceitos que deverão subsidiar a estrutura dos princípios do TBC adotados em nosso estudo, tais como cooperação, autogestão, colaboração, solidariedade, responsabilidade ambiental, entre outros.

Em razão disto, o TBC expressa uma variedade de conceitos e conteúdos que podem servir para a constituição de conteúdos procedimentais e principalmente atitudinais para compor a formação dos princípios de sistematização presentes no Quadro que será apresentado posteriormente.

Com efeito, que nessa perspectiva de educação integral e integralizadora e alternativa, educando e professores e professoras deverão ser sensibilizados pela tomada de outras atitudes que mobilizadas pelos princípios de TBC, deverão ensejar a incorporação dos saberes das comunidades articulados ao currículo o qual é voltado ao ensino de história e de geografia numa dimensão interdisciplinar.

Sendo assim, encontramos também a equivalência entre o TBC e o Socioconstrutivismo, na medida em que é possível verificar aspectos estruturais comuns de ambas as teorias e que estão presentes na perspectiva da aprendizagem em contato social, uma vez que:

Educar para o TBC é emergir no cotidiano das comunidades, por meio da construção de uma teia que envolve a formação histórica, a estrutura socioeconômica e ambiental da localidade, em diálogo com o global repercutindo que o sujeito reflita a sua realidade e a partir disto mediante ação coletiva organize-se para o TBC (ALVES, 2018, p. 82).

Portanto, o TBC fornece conteúdos que estão planejados no contexto histórico já debatido e encontrado pelo leitor no capítulo 2, os quais deverão fazer parte de algum modo do currículo das unidades de colaboração neste estudo. E esses mesmos conteúdos, para professoras e estudantes, com caráter mais orgânico, deverão ser articuladores para a valorização da convivência comunitária e o seu repertório sócio-histórico a partir da experiência escolar.

A forma de organização da comunidade que por meio da autogestão e cooperação que estabelecem elos para constituir planejar e partilhar seu cotidiano, sua história e cultura, possibilitando, com isso, o desenvolvimento local, tendo como dimensões socioeducacionais valores como solidariedade, cooperação, colaboração e pelo primor em buscar uma sociedade menos desigual e por sua vez mais justa (ALVES, 2018).

O esquema acima é importante por apresentar elementos que deverão compor a estrutura do planejamento e os seus conteúdos os quais deverão ser organizados, além da consulta do contexto, por estarem de acordo com as dimensões do TBC Cabula.

Neste sentido, julgamos que o TBC Cabula, enquanto episteme e solução social, é uma abordagem alternativa que busca democratizar a participação da comunidade, em nosso caso, do antigo quilombo do Cabula, de modo que a esta participe de todo processo de produção, na medida em que altera a lógica do mercado do grande capital, quando tenta ampliar o exclusivismo sobre a participação do gerenciamento da vida, apenas para os grandes empreendedores capitalistas.

A partir das leituras com dos estudos de Silva; Alves e Matta (2013), entre outros estudiosos do turismo de base comunitária, julgamos importante fazer um levantamento dos princípios que deverão compor e subsidiar nosso trabalho, elemento a ser alcançados nas práticas pedagógicas produzidas a partir da epistemologia Socioconstrutivista que valoriza o protagonismo e a construção de uma aprendizagem a partir da valorização histórica e cultural dos estudantes, subsidiados pelos aspectos teórico-metodológicos da DBR ou Pesquisa-Aplicação, aspectos que deverão conduzir o desenho metodológico e a aplicabilidade do protótipo já discutido e proposto neste estudo.

Os princípios a serem trabalhados durante a aplicação estão listados no Quadro 13, enquanto os objetivos de ensino-aprendizagem serão produzidos na experiência prática da

pesquisa que deverá ser organizada nas unidades escolares já citadas, a partir de rodas de conversa, observação de aulas, formação investigativa e, sobretudo, nos momentos de diálogo a partir de temas geradores articulados com os conteúdos escolares das unidades de ensino.

Quadro 13- Princípios cognitivos do TBC Cabula para a solução proposta

CONTEXTUALIZADO	Permite o reconhecimento do patrimônio histórico e ancestral do bairro e de seu entorno a partir do fomento do mapeamento de paisagens e espaços encontrados em seu próprio bairro; compromisso com a realidade concreta, favorecendo o desenvolvimento da leitura de mundo a partir da conscientização do contexto sócio-histórico e descreve a partir de diferentes representações do conhecimento, a cartografia local da comunidade/bairro.	Estes aspectos deverão ser utilizados para construir os princípios da aplicação que estão planejados no design da proposta didática para o ensino de História e Geografia do antigo quilombo do Cabula para a mobilização do TBC
COOPERATIVO	Produz a fomentação de valores de cooperação, mutualismo e solidariedade entre os pares comunitários; promoção da economia solidária, enquanto ação alternativa contraditoriamente à hegemonia capitalista.	
AMBIENTAL	Fortalece a consciência ambiental, na medida em que promove o diálogo e a difusão do conhecimento sobre os efeitos positivos e negativos das ações antrópicas, na paisagem natural da comunidade.	
COLABORATIVO	Desenvolve ações solidárias entre os moradores frente às demandas encontradas em suas próprias comunidades; fomenta o desenvolvimento local a partir da participação, do envolvimento e do engajamento dos moradores no entorno do comércio.	
MEDIADORA	Constrói elementos de investigação e sistematização em relação aos espaços possíveis de visita em suas próprias comunidades; promove pesquisa e investigação para o aprimoramento dos moradores em relação à história local de sua própria comunidade, articulando-a com a história mais abrangente; permite a valorização das diferentes práticas localizadas em processos sócio-históricos a partir da redescoberta das ancestralidades próprias da formação da comunidade; descobre os contadores de história responsáveis por resguardar a memória do passado.	

CRÍTICO	Promove o pensamento crítico acerca da sociedade e das formas de produção e reprodução societárias a partir das condições plurais dos diferentes grupos sociais e reflexões acerca das mudanças e transformações produzidas em suas comunidades ao longo do tempo, de forma a qualificá-las. Fomenta a redescoberta do bairro, a partir da exploração da paisagem e das relações comunitárias, criando mapeamentos de possíveis pontos turísticos identificados pela própria comunidade; reflete sobre os conceitos que envolvem o turismo e suas dimensões, principalmente como a de base comunitária.	
----------------	---	--

Fonte: Silva (2018); Alves (2018).

Em síntese, julgamos relevantes os princípios levantados no Quadro acima, uma vez que traz os elementos que vão compor o plano didático, enquanto parte da estrutura cognitiva do design que deverá ser desenvolvido para aplicação da solução educacional proposta e baseada nos conteúdos extraídos do contexto do Cabula e sintetizados nas tabelas de princípios do design do protótipo. Esses princípios são uma espécie de compromisso que deverão compor o modelo a ser projetado, e que está relacionado aos conteúdos escolares.

Defendemos também à dimensão do TBC, em consonância com a perspectiva da Educação Popular, que Segundo Gadotti (2018), se expressa em sua dimensão epistemológica, quando advoga a relação de valorização e respeito pelo senso comum e o relato popular, ou seja, saberes e fazeres próprios da comunidade pela qual dialoga, interage e se apropria para fomentar a transformação social.

Voltada a princípio para formação de adultos, a educação popular nasce como alternativa antagônica, enquanto concepção libertadora, frente ao paradigma oficial de educação formal, estanque, mecanicista e tecnicista própria à época de 1950.

Atualmente, sua expressão mais ativa e dinâmica está na Educação de Jovens e Adultos, mais popularmente conhecida por pedagogos e professores em geral, com o nome de EJA, embora isso não invalide, guardada as devidas adaptações e proporções, possa ser aplicada no ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes. Em suma, esta concepção de educação busca afinar práticas educativas com as lutas populares e as pautas dos movimentos sociais (GADOTTI, 2018).

Em razão disto, a Educação Popular, segundo nosso entendimento, assume a dimensão política dos educadores quando se comprometem com processos de ensino, que buscam de

algum modo superar as desigualdades e exclusões que tanto afetam as histórias de vida das crianças e adolescentes, bem como de suas famílias e, portanto, devem se tornar conteúdo de uma reflexão crítica e analítica relacionada à transformação de comportamentos comprometidos com as melhorias de condições e o bem da coletividade, conforme aponta Freire (1980)

Entendemos que este paradigma, incorporado aos processos de educação em comunidades populares, pode contribuir com projeto social que impacta no nível local e global, sendo capaz de provocar ações criativas e outras leituras de mundo, bem como o desenvolvimento de novas práxis apropriadas à reconstrução do valor das heranças ancestrais, do comprometimento com a preservação ambiental, com a construção das redes de solidariedades comunitárias e no reconhecimento do valor dos saberes comunitários e de sua interconexão com os saberes escolares (GADOTTI, 2008).

Enfim, como conclusão das discussões posteriores dos Quadros dos princípios que por sua vez, configuram uma síntese das discussões realizadas nos textos. Nesse sentido, os princípios do TBC parecem ser importantes como elemento transversal, isto é, que passeiam e dialogam com Socioconstrutivismo na dimensão interdisciplinar entre história e geografia e até mesmo, com a perspectiva da educação popular.

É em razão disto que o TBC é o elemento mediador entre os princípios destacados e o contexto, enquanto interpretação e interlocução do pesquisador com a realidade concreta da comunidade de práxis. Além disto, o TBC revela-se como potência transversal e multirreferencial que permite fortalecer a interdisciplinaridade entre os componentes citados, conforme já tratados anteriormente e que deverão servir para aplicação da nossa proposta didática.

3.5 DESIGN COGNITIVO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Para concretizar a dimensão da teoria pedagógica a ser incorporada para o desenvolvimento da aplicação de nossa proposta didática, tomamos como referência principal, os estudos abordados predominantemente na obra “Science Cognitive Formation” de Robert Brien e Nick Eastmoond (1990; 1994), enquanto proposição oriunda dos estudos da Ciência Cognitiva, que por sua vez, “têm o objetivo de compreender comportamentos inteligentes” (BRIEN, 2005, p. 07).

A Ciência Cognitiva, ramo da psicologia, refere-se também a uma área de estudo e pesquisa multidisciplinar e transdisciplinar que pode contribuir bastante com o desenvolvimento de desenhos didáticos relacionados às capacidades cognitivas humanas. Sendo assim, reforçamos que nossa proposta de planejamento é nitidamente Socioconstrutivista, em razão de tudo que discutiremos posteriormente.

Assim, alcançamos que Robert Brien propõe uma concepção de planejamento voltada para a concretização dos objetivos de aprendizagem do estudante para o desenvolvimento de situações didáticas a serem projetadas como parte do design instrucional, centrado nos objetivos de ensino-aprendizagem que deverão ser executados no cenário de ensino ou da aula.

Por sua vez, este modelo de planejamento de Brien consiste em pensar todo o processo de organização de uma ou mais aulas, ou até propriamente de um plano de curso em uma dimensão, que supomos se aproximar dos princípios adotados no Socioconstrutivista de Vygotsky (2020), caracterizado na teoria da atividade e da mediação interativa como preconizadora do ensino ativo e contextualizado socioculturalmente.

Em virtude do exposto, recomenda-se que o projetista do modelo de planejamento didático seja o docente da turma, que por seu turno, deverá elaborar os objetivos do curso ou aula pretendida, tendo como foco projetar o domínio de objetivos de execução ou de processo, os quais os educandos precisarão adquirir.

Em razão disto, o professor ou a professora tem a função de apresentar aos estudantes a proposta didática, explicitando elementos de seu processo, tal como os objetivos, a fim de ajudá-los a entender o sentido da proposta de tarefas para execução.

Robert Brien e Nick Eastmond (1990; 1994) também abordam um conceito de habilidades e competências, mas em uma dimensão que trata do cumprimento de uma tarefa, a partir da transformação de uma situação existente em outra desejada, constituindo com isso, a aquisição de habilidades.

Educar por objetivos de processo é criar situações didáticas, nas quais os alunos e alunas deverão a partir do conjunto de procedimentos necessários, ativar, controlar e executar o plano de tarefas. E isto dar-se-á a partir de um repertório de tarefas a serem realizadas, de modo a consistir no alcance da condição desejada, que é aprendizagem (BRIEN; EASTMONDE, 1994).

Por isso, a importância de docentes explicitarem o significado dos objetivos que os estudantes buscarão alcançar, bem como as vantagens pessoais que podem ser obtidas ao cumpri-los. Para tanto, é necessário que o professor explique aos estudantes o significado do

objetivo e as relações entre as tarefas e sua determinada habilidade, considerando a distância entre o que existe de conhecimento prévio e o que se espera como processo desejado de aprendizado (BRIEN; EASTMONDE, 1994).

De um modo geral, o projetista professor ou professora precisa considerar a estrutura do conteúdo da sua aula, a partir de uma ordem de apresentação que possibilite o desenvolvimento e a aquisição das competências específicas próprias do processo escolar em curso (BRIEN; EASTMONDE, 1994).

Igualmente, o tratamento dado aos métodos e aos meios de ensino, bem como seus recursos para que os estudantes devem ser tratados de maneira a contribuir dentro do projeto com o detalhamento das estratégias que ajudem os estudantes a alcançar, da melhor maneira, as habilidades e os objetivos pertinentes ao seu processo de aprendizagem. Julgamos que a partir do interdito, os estudantes entenderão a proposta e dessa forma, poderão validar e dentro do possível alterar em diálogo colaborativo, o planejamento original do professor, caso seja necessário. O professor projetista já planeja, sabendo que neste momento ocorrerá este processo de interação e validação.

Sendo assim, uma das tarefas do design instrucional ou projetista também é estruturar o conteúdo da aula do curso e do programa considerando o papel assimilador dos esquemas de operações mentais, e a função das estruturas de aquisição e assimilação cognitiva na autoconstrução do conhecimento pelos estudantes. Portanto, o conhecimento a ser considerado durante o processo de planejamento deve assumir a compreensão das informações que são provenientes do contexto (BRIEN; EASTMONDE, 1994).

Outra informação que o projetista precisa considerar durante a modelagem do planejamento refere-se à atenção para projetar atividades de ordem de complexidade crescente em razão do comportamento observável apresentado pelos estudantes durante a execução da atividade (BRIEN; EASTMONDE, 1994).

Considerando a dimensão dos estudos cognitivos, os autores apontam para a projeção de atividades que reconheçam que para execução de uma tarefa, o próprio cérebro se utiliza de estratégias operacionais verbais e/ou motoras para cumprir a execução de uma atividade desafiadora. Nesse sentido, a função da percepção aos estímulos externos e os procedimentos de execução de planos de ação e verificação das tarefas projetadas são elementos fundamentais que criam condições para a inserção de tarefas cada vez mais complexas. (BRIEN; EASTMONDE, 1994)

Em razão disto, o projetista deverá considerar a ordem dos conhecimentos pelos quais o sujeito deverá aprender para construir aquisição dos objetivos de processo durante a execução

das tarefas (BRIEN, 2005) que consistem em:

a) descrever qual a abordagem o docente deverá aplicar para o discente desempenhar a execução de uma tarefa;

b) identificar, na descrição, a situação atual e a situação desejada, além das transformações projetadas da situação atual para uma outra desejada posteriormente, após o desempenho de um conjunto de tarefas estruturadas para o alcance do objetivo.

c) identificar os conhecimentos e objetivos processuais que provavelmente serão usados e representar essas entidades no plano de ensino e sua sequência.

d) construir o índice de conhecimento e procedimentos para ensinar.

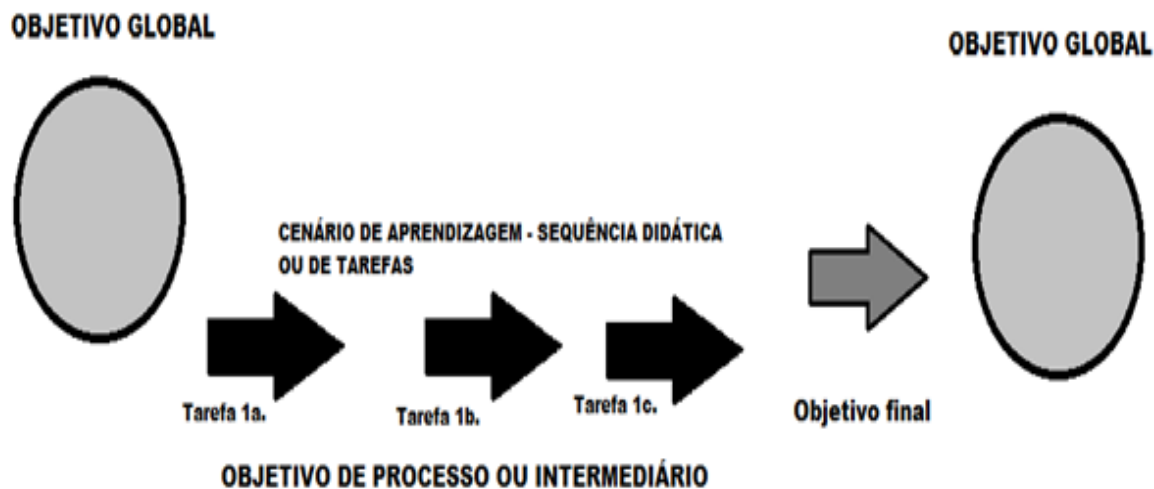
Assim, também, para o projetista as estratégias de ensino devem estar atreladas aos objetivos de processo cuja dimensão de alcance refere-se à aquisição de habilidades intermediárias e finais a ser cumpridas pelos estudantes em razão da concretização da proposta.

Além disto, cada objetivo relacionado a um cenário de aprendizagem deverá ser estruturado considerando a seleção dos conteúdos específicos relacionados à sua execução, tendo em vista sempre a perspectiva geral do processo, representado no objetivo global do curso ou da aula.

Os objetivos para nossa proposta servirão para contribuir com aquisição de conhecimentos a serem trabalhados em diferentes escalas de análise (local, regional, global) de forma engajar e capacitar os estudantes para que interajam com o ambiente que operam e se reconheçam como sujeitos ativos e atores do cenário sócio-histórico em que eles estão inseridos (BRIEN; BOURDEAU; ROCHELEAU, 1999)

Para demonstrar o interdito, segue abaixo uma representação da relação que Brien estabeleceu na composição da proposta de planejamento centrado nos objetivos do estudante.

Figura 6 - Representação do processo entre o objetivo global e os objetivos de processo durante o desenvolvimento do cenário de aprendizagem



Fonte: Elaboração do autor (2020).

A figura 6 representa a dimensão que Brien (1990, 1994, 2005) trata ao explicar a relação entre os objetivos globais e os intermediários ou de processo para execução no cenário de ensino. A figura 6 mostra o círculo maior que representa a dimensão do objetivo no qual o curso ou a aula se destina. As setas representam as sequências de tarefas que estão interligadas e se destinam aos estudantes, por isso, tarefas 1a.;1b.;1c., que constituem uma sequência didática relacionadas as estratégias a serem cumpridas pelos estudantes durante a mediação do professor.

O objetivo final concretamente não existe, pois ele faz parte da execução, ou seja, do processo. Contudo assumimos que o objetivo final teria uma função mais metacognitiva e mediadora, pois se refere ao momento em que o estudante toma consciência do próprio aprendizado construído pela realização das tarefas das sequências didáticas do cenário de ensino.

Portanto, após esta ação, o estudante poderá atingir o objetivo global, que aparece não somente como início, mas também como resultado da aquisição e do processo de aprendizagem. Por isso, que o objetivo global estrutura todo o desenvolvimento do processo de aprendizagem do estudante.

Sendo assim, a partir do interdito, entendemos que os objetivos acompanhados dos conteúdos selecionados também para dialogarem com contexto social do estudante, deverão contribuir junto ao designer projetista e/ou professor na sequenciação de tarefas didática de ensino. Neste sentido, assumimos que a sequência de tarefas inter-relacionadas e mediadas por objetivos de aprendizagem constitui o que os autores designam de scénarios d'enseignement (p. 30), ou em tradução livre, cenários de ensino (BRIEN; BOURDEAU;

ROCHELEAU, 1999)

Os cenários de ensino são a própria aula em execução em uma perspectiva Socioconstrutivista. Entretanto para que se concretizem com efetividade, as estratégias projetadas pelo docente precisam estar diretamente articuladas ao objetivo global e intermediário relacionado à aquisição dos conhecimentos pelos estudantes, isto é, no desencadeamento de situações metacognitivas da prática mediada para o desenvolvimento de operações cognitivas, procedimentais e afetivas, de maneira cada vez mais ampla e desafiante para ele (BRIEN; BOURDEAU; ROCHELEAU, 1999).

Por isso, o planejamento de um modelo de design cognitivo de aula ou curso baseado em Brien e Eastmond (1994), deve obedecer totalmente às seguintes recomendações para a elaboração do cenário de ensino que são:

- Iniciar por um verbo de ação que descreva o desempenho esperado;
- Considerar a descrição das condições nas quais o cenário e o objetivo serão desempenhados, além dos recursos materiais, o tempo, as formas de organização e interação na sala de aula, os atores envolvidos, os tipos de técnicas e métodos de ensino selecionados;
- Propor elementos de avaliação para todos os atores envolvidos no processo;
- Além do que, para a organização do curso, o design responsável deverá elaborar um determinado domínio de conteúdos que estarão explicitamente relacionados aos objetivos de processo, bem como na projeção das atitudes que os alunos deverão adquirir ao longo da execução da aula ou curso (BRIEN; EASTMONDE, 1994).

Por isso, deverão ser considerados como fundamentais para estrutura do desenho de modelo ou protótipo didático pretendido:

- Nomear ou dar um título para o curso/aula (que deverá estar articulado ao objetivo global);
- Construir os diversos objetivos do curso/aula em razão do que se deseja de aprendizado para os estudantes;
- Modelar situações nas quais se considera o estado inicial, intermediário e final do processo de aprendizado do estudante;
- Modelar as atitudes no plano individual e coletivo, considerando não somente as operações cognitivas declarativas, e procedimentais, mas também as afetivas e socioemocionais a serem observadas nas relações dos estudantes;

- Considerar a interdisciplinaridade para o desenvolvimento das metadisciplinas como parte do conjunto de objetos de conhecimento a ser projetados pelo docente e aplicados pelos estudantes na execução do curso (BRIEN; BOURDEAU; ROCHELEAU, 1999).

À medida que haja o primeiro teste do piloto, o projetista deverá elaborar os ajustes necessários, de acordo com a resposta observada, conforme indicamos acima. Este aspecto permite um *feedback* formativo em vista de um refinamento do método de ensino.

Por sua vez, reiteramos a importância dos cenários de ensino que devem ser construídos detalhadamente de estratégias e sequências de tarefas de planejamento da aula, de maneira descritiva, isto é, mostrando seu passo a passo. Neste sentido, preconizamos que o modelo de planejamento em cenários de aprendizagem substitui o plano de aula em sua concepção clássica, centrada no professor e no conteúdo.

Em nossa proposta o que importa é a explicação dos processos, momentos, materiais, organizações que pretendemos, enquanto proposta de solução didática em que a aplicação se realizará a partir do rigor com os objetivos desejáveis e alcançáveis.

Em consonância com Brien (1990), nos apoiamos em Zabala e Arnau (2010), quando explicitam que para organizar uma proposta de aula baseada em uma perspectiva transversal, metadisciplinar e voltada para a vida efetiva dos educandos, devem ser criados critérios nítidos, os quais deverão estabelecer caminhos para construção de pautas e critérios conteúdos voltados para o desenvolvimento das singularidades dos estudantes.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, considera-se que os estudantes precisam assimilar informações em um conjunto existente de esquemas, que a princípio deve criar condições didáticas de acesso ao seu conhecimento pessoal em relação ao ambiente, que, por sua vez, servem como entrada para estruturação dos novos esquemas e codificação das informações (BRIEN, 1990).

Portanto, segundo os autores citados, durante a aquisição da aprendizagem, é necessário reforçar os comportamentos que se esperam que sejam aprendidos, tendo como modelo de aprendizagem o professor ou professora, ou um estudante mais maduro (ZABALA; ARNAU, 2010).

Também, deve-se pensar em estratégias positivas em relação à aquisição dos objetivos do processo, a fim de demonstrar os ganhos adquiridos com o cumprimento de uma atividade trará curto ou longo prazo, um reconhecimento pessoal (BRIEN; EASTMONDE, 1994) (BRIEN, 2005).

Os conceitos a serem discutidos como parte da estruturação dos esquemas que

representam, conforme Brien e Eastmond (1990), valores gerais ou particulares atribuídos aos esquemas que servirão para os estudantes formar novas proposições. Portanto, a aquisição de novo conceito pelo aluno será facilitada, se alguém auxiliá-lo a entender o conceito com outro mais geral a ser conhecido.

O processo de aprendizagem, segundo esta concepção educacional acontece por meio de operações apropriadas, dentro de um contexto específico, de modo a considerar aquilo que estava como existente para outro que se configure como desejável de mudança (BRIEN; EASTMONDE, 1994; ZABALA; ARNAU, 2010).

Outras formas de construção das expectativas de aprendizagem como objetivos a serem alcançados pode-se dar na motivação da curiosidade, assim como na realização individual com um cumprimento de uma situação ou tarefa apresentada. É necessário sempre considerar a necessidade de satisfações fundamentais para o alcance e a aquisição de determinadas habilidades.

Em consonância com Zabala e Arnau (2010), Brien e Eastmonde (1994) também orientam que as tarefas didáticas sejam variadas em seus métodos e motivadoras em sua forma, bem como desafiadoras, de modo a estabelecer relação entre a insatisfação de um estado existente, ou vigente, para a satisfação na busca daquilo que se deseja mudar.

Quanto aos estudantes, nesta concepção das ciências cognitivas, seu papel é de executar a tarefa, de modo a alcançar a visualização de situações existentes e desejadas, uma elaboração pessoal de um plano para efetuar sua própria mudança e a execução desse plano. Os mesmos autores reconhecem os esquemas como estrutura de conhecimentos genéricos. Os esquemas também funcionam para nomear as estruturas cognitivas compostas por relações, operações e variáveis.

Sendo assim, os esquemas geralmente são adquiridos por indução, de modo que uma parte destes esquemas já é existente nas pessoas, que por sua vez, deverão construir outros novos esquemas.

Outro dado importante sobre o esquema de cada indivíduo refere-se à leitura específica de uma determinada realidade, mesmo que ambos compartilhem do mesmo contexto. Os esquemas ajudam as pessoas a representar a realidade e agir sobre ela. Neste sentido, o processo escolar em questão, requer execução de operações físicas e intelectuais em uma dimensão processual.

Existem esquemas de recuperação de informações presentes na memória que atuam como mediadores entre informações do passado e que podem ser recuperados para o presente, o que determina a natureza reconstrutiva da memória humana.

Segundo Brien e Eastmonde (1994), por exemplo, os estudantes ao utilizarem os objetivos de processo para resolver problemas de história, deverão desempenhar a elaboração de um plano de solução cognitiva, no qual terão que executar uma série de operações abstratas e comunicar o resultado entre os seus pares e o docente.

Quanto às escolhas dos métodos de ensino mais apropriados para facilitar a aquisição dos objetivos de processo, deve ser considerado se a atividade consistirá como do tipo de reprodução ou de produção para execução de operações abstratas, verbais motoras etc. Estas informações são importantes, em razão do que se deseja construir de habilidade (BRIEN; EASTMONDE, 1994; BRIEN, 2005).

Para tanto, deverá ser exigida a execução de operações em que a instrução possa se dar no plano individual, em pequenos ou grandes grupos, considerando sempre o conhecimento declarativo e procedimental necessário.

O projetista deve pensar também no tempo necessário para a execução do material a ser apresentado para os estudantes, se a natureza do conteúdo permite a reunião dos alunos ou deverá ser feito o trabalho individualizado (BRIEN; EASTMONDE, 1994).

Portanto, o design precisa considerar as restrições determinadas, a escolha de método e a técnica a ser utilizada para classificação dos componentes declarativos, procedimentais e atitudinais.

Quanto ao objetivo instrucional, salientamos que este deve ter a descrição da situação existente quando são ativados os objetivos de processo atrelados ao objetivo institucional. Com efeito, deve também descrever a situação desejada com foco no produto da realização da tarefa. Tem que considerar qual a situação inicial e atual do estudante.

Considerar se a pessoa que realizará a tarefa tem um plano para fazê-la ou deverá aprender um novo plano para execução. Projetar como vão ser executadas as atividades a partir de operações mentais, intelectuais ou procedimentais, ou qual será a perspectiva da verbalização adotada para o domínio dos objetivos de processo, assim como serão estabelecidas as relações afetivas para a execução da tarefa.

Finalmente, o objetivo deve ajudar a descrever a situação desejada ou o produto da conclusão da tarefa. Nesse sentido, embora tenhamos o objetivo global, ele será esmiuçado na descrição dos objetivos de processo a serem executados pelos estudantes, de modo a demonstrar como será alcançado na complexidade das condições de elaboração pessoal do estudante, o objetivo desejado.

Assim, reforçamos que para execução de um planejamento institucional com base nos estudos de Brien (1990, 1994, 1999, 2005), o projetista deverá considerar o seguinte:

estabelecer o primeiro objetivo que deverá ser escrito, utilizando o verbo de ação que descreve a sua performance. Além de tudo, deverá apresentar previamente uma descrição das condições e o nível do critério de desempenho que o aluno deverá alcançar (VYGOTSKY, 2020).

Deverá considerar se a tarefa trabalhada será do tipo reprodutiva, para que o aluno siga as instruções ou do tipo produtivo quando ele deverá elaborar criativamente uma solução a partir de operações abstratas, de modo a criar coisas diferentes do esperado.

Contudo, mais do que apenas comunicar aos alunos sobre o objetivo, cabe ao design especialista, articulá-los aos conteúdos e seus componentes, de modo a criar uma situação didática exequível, ou seja, em que o desempenho da tarefa seja possível para o aluno. Tanto as operações abstratas, quanto a realização de funções motoras deverá estar nas propostas presentes nos objetivos de processo e descritas, de modo pormenorizado no cenário de aprendizagem que sistematiza a concretização do objetivo maior ou global.

Outrossim, para melhor compreensão das atividades que determinarão o cenário de aprendizagem, deverá ser considerado também se a operação que o aluno executará precisará de uma ou mais ações distintamente oriundas de operações verbais, motoras ou intelectuais, ou todas em conjunto, de modo que tudo isso deve ser modelado antecipadamente pelo projetista.

Além disto, para elaborar o conteúdo de um curso precisa ser questionado qual o tratamento que será dado ao conhecimento prévio do aluno, para que a partir deste, se estabeleçam as ligações que ajudam o estudante a dominar determinados objetivos de processo.

Nesse sentido, é importante que este aluno tenha um conhecimento declarativo, de modo a apresentar a compreensão da situação real para, com isso buscar a situação desejada e as posições intermediárias. De modo que, através desta forma de conhecimento, seja possível representar conceitos, proposições, episódios e outras unidades cognitivas o que constitui a aprendizagem e o seu repertório.

Em vista disto, é importante identificar as unidades de conhecimento, assim como os esquemas que vão ajudar na classificação, segundo a qual deverão ser considerados os passos dados por um especialista, quanto à realização da tarefa, que consiste em:

- Identificar e descrever situações presentes e desejadas, bem como as intermediárias necessárias para que o aluno alcance a mudança de um estado para outro desejado;
- Identificar o conhecimento declarativo e deverá fazer parte da execução da tarefa;
- E finalmente, estabelecer quais conteúdos estacionais que deverão ser ensinados.

Igualmente, segundo os mesmos autores, o processo de aprendizagem a partir de execução de atividades, permite a modificação da estrutura cognitiva existente para fornecer uma mais viável e adaptada à necessidade do estudante, uma vez que: “suas habilidades se dão quando uma pessoa adquire os conhecimentos necessários e pode aplicá-los na realização de uma tarefa, dizemos que ela adquire uma habilidade” (BRIEN, EASTWOOD, 1994, p. 99).

Neste sentido, a primeira fase da aprendizagem dar-se-á por armazenamento de forma declarativa. Já na segunda etapa, apreende o conhecimento procedimental, embora isso não impeça a retenção da memória declarativa que vai ajudar no desenvolvimento processual.

Já a terceira fase refere-se aos objetivos de processos mais refinados, aprimorados quando há uma diferença entre o novato e o especialista. Em suma, os autores chamam essas fases de motivação, montagem e refinamento, que, por sua vez, são processos que acontecem em paralelo, sobrepondo-se.

Desse modo, o projetista, por exemplo, inicia o aluno sobre um determinado conhecimento, demonstrando os procedimentos adequados. Depois de criar situações para que os alunos realizem estes mesmos procedimentos, a partir de situações específicas.

Neste caso, a mediação do professor dá-se com um *feedback* específico. O professor na necessidade de aprimorar os objetivos de processo pode criar outras situações mais desafiadoras para que o aluno alcance a fase da aquisição dos objetivos de intermediários.

Tendo em vista que na mediação docente a motivação deve estar presente durante a aquisição do conhecimento pelo estudante, de modo a ajudá-lo na aquisição destes objetivos de processo, a fim de cumprir tarefas relacionadas ao desenvolvimento de objetivos de processo de montagem e refinamento.

O conceito de aprendizagem neste sentido, refere-se ao protagonismo do estudante que deverá construir em mediação com professores e colegas, mentalmente uma representação da condição desejada e desempenha esforços para mudar sua estrutura cognitiva para algo mais apropriado que perpassa para fase de montagem de objetivos de processo (BRIEN; EASTWOOD, 1994).

A aprendizagem dar-se-á pelo envolvimento dos estudantes na participação das atividades, que por conseguinte deverão contribuir para modificar sua estrutura cognitiva de acordo com os objetivos e objetivos de processo mais apropriados e desejados (BRIEN; EASTMONDE, 1994; BRIEN, 1999, 2005).

Trazemos outro conceito importante a ser pensado como parte da aprendizagem teorizada por Brien (1994, 1999, 2005) se refere ao conceito “diagrama”, ou seja a um modelo esquemático de estrutura de conhecimento genérico que nos permite criar proposições

particulares (BRIEN, 2005)

A construção do diagrama acontece da seguinte maneira: quando uma pessoa interage com seu ambiente, ela recebe informações providas de seu meio e, a partir disto assimila a informação recebida para seus próprios padrões, ou seja, sua forma de raciocinar, considerando as informações que entraram como parte do ambiente. Em síntese, podemos dizer que as pessoas aprendem por acréscimo em seu diagrama pessoal, a partir de novas informações recebidas do ambiente (BRIEN; EASTMONDE, 1994).

O processo perpassa pela compreensão das informações que foram apresentadas, as pessoas modificam ou combinam com outras informações que já existem em seus diagramas pessoais, de modo a reestruturá-lo para a construção de novos diagramas. Assim se concretiza o tipo de aprendizagem escolar. Consideramos que no momento do processo de aquisição das informações recebidas no ambiente, os estudantes codificam em seus padrões essas informações e o resultado disto é o próprio conhecimento.

Portanto, o papel do professor é mediar e auxiliar a partir de um *feedback*, que contribuirá para o processo de refinamento dos objetivos do processo. Enquanto na montagem se moldam objetivos de processo, no refinamento se aperfeiçoam, de modo a aumentar o domínio do desempenho (ZABALA, 1998).

Outros conceitos importantes para entender esses pressupostos referem-se aos tipos de conhecimento. Existe o conhecimento do tipo declarativo que corresponde aos esquemas de conceitos, às proposições, aos episódios e a seus conjuntos de conhecimento que são adquiridos durante o processo de aprendizagem, ou que são ampliados a partir do repositório já existente nos estudantes. Assim também, existem o tipo de conhecimento procedimental, o qual se refere aos conhecimentos ligados ao fazer, propriamente dito. Refere-se ao tipo de conhecimento que se encontra nos esquemas declarativos configurados por regras de produção, procedimentos e modos de fazer (BRIEN; EASTMONDE, 1994).

Todos estes conhecimentos citados determinam e ajudam a identificar quais outros tipos de conhecimentos e objetivos de processo que uma pessoa será capaz de realizar para executar uma determinada tarefa.

A partir da aquisição do conhecimento, o estudante deverá utilizá-lo para uma determinada tarefa e por consequência, adquirir seus objetivos de processo. E para aquisição dos objetivos de processo, é necessário que os estudantes executem suas operações mentais. Em uma primeira fase (fase cognitiva), o conhecimento é armazenado nos esquemas de operação na forma declarativa (na forma de fatos) pelo estudante (BRIEN; EASTMONDE, 1994).

Na segunda fase (fase associativa), o conhecimento adquirido torna-se mais claro e processual. O estudante aprende a usar os fatos para estabelecer mudanças de comportamento em seu próprio conhecimento. As operações das regras de produção são ativadas, sem perder a memória do conhecimento declarativo. Em uma terceira fase (fase autônoma), a habilidade é refinada ou aprimorada gradualmente. Os procedimentos são executados com mais flexibilidade, sem que o indivíduo esteja ciente de sua execução (BRIEN; EASTMONDE, 1994). Julgamos que esta última fase pode durar vários anos. É neste nível de competência que podemos diferenciar o novato do especialista.

Decerto que o planejamento, segundo Brien (1994, 1999, 2005), deve preconizar o desenvolvimento de processos de ensino centrados nos objetivos de execução dos estudantes que, por sua vez, será ancorado no cenário de ensino pelos quais estão encadeados objetivos globais e intermediários ou de processo.

Baseado em toda a discussão anterior, entendemos que podemos resumir o método de Brien (1994, 1999, 2005) e outros autores, a ser aplicado na prática de nossa proposta de planejamento. Ressaltamos que os itens listados são os que interessam a esta tese, e por sua vez, serão usados e demonstrados no capítulo de seguimento, no qual apresentaremos como estes serão utilizados no formulário que se baseia na proposta teórica discutida anteriormente e nos itens destacados.

Sugerimos que o docente atue desta maneira, pois julgamos que os estudantes apossados do conhecimento acerca das expectativas de aprendizagem destinadas a eles poderão validar e/ou alterar, durante a execução e o processo de aplicação do curso, o planejamento original do professor. Por sua vez, o professor projetista já deve construir seu planejamento, sabendo que este momento ocorrerá, isto é, o momento de flexibilização da estrutura do plano de ensino.

Baseado em toda a discussão anterior, entendemos que podemos resumir o método de Brien (1994, 1999, 2005), a ser aplicado na prática de nossa proposta de planejamento, a partir dos seguintes itens:

- Conteúdo em dimensão interdisciplinar: este item poderá ser projetado, na medida em que seja considerado como foco o conjunto de habilidades nas quais os estudantes devem adquirir diferentes conhecimentos, que, por sua vez, deverão ser utilizados pelo docente para que os alunos alcancem um estado inicial para outro desejado/alcançável.
- Objetivo global dos estudantes: entendemos que este item deve ser elaborado a partir de um verbo de ação, de modo que a partir dele, o projetista apresente a situação desejada com foco no produto da realização da tarefa.

- Objetivos de processo ou intermediários dos estudantes: equivalem às habilidades/competências discutidas em Brien e consistem no conjunto de procedimentos necessários para os estudantes ativar, controlar e executar o plano a partir do entendimento da própria condição atual para outra desejada durante a execução das tarefas das sequências didáticas. Estão ligados diretamente à execução do cenário.
- Cenários de ensino dos estudantes: descrição pormenorizada da aula propriamente dita. A partir dele, o projetista/professor(a) deverá descrever o passo a passo que o estudante deverá produzir e reproduzir para o desenvolvimento das diversas habilidades, os tipos de operações que serão usadas, os meios e técnicas de ensino, o tempo e os recursos, bem como os formatos de interação. Além disto, deverão ser projetados os tipos de avaliação nas quais os alunos serão submetidos para que alcance a condição desejada.
- Estratégias de metacognição: para o projetista alcançar a elaboração deste item, deverá pensar situações didáticas em uma perspectiva psicopedagógica, em que ele se coloque no lugar de quem aprende, ou seja, na elaboração de mecanismos e estratégias cognitivas e pedagógicas que atendam principalmente os estudantes com dificuldades para alcançar os objetivos e as habilidades de aprendizagem desejadas no plano.
- Avaliação: deverão ser previstas, segundo o autor, pelo projetista do desenho didático processos de avaliação que, por sua vez, mensurem o conhecimento prévio, intermediário e final do aluno durante a sua própria aquisição do conhecimento.
- Recursos previstos: deverão ser utilizados, segundo Robert Brien, (1994, 1999, 2005), meios e técnicas diversas que promovam o desenvolvimento do conhecimento declarativo, processual, afetivo, motor e verbal. Para tanto, preconiza-se o uso de jogos, brincadeiras, recursos digitais, de imagens etc.

Após a elaboração dos elementos que vão estruturar o desenho da nossa proposta didática de solução aplicada, desenvolveremos um documento de apresentação destes aspectos sintetizados, a qual deverá servir de guia e lembrete para os educadores durante o andamento das atividades propostas (BASQUE, 2007).

Os aspectos apresentados acima representam elementos que servirão para estruturar o modelo de plano didático que aportará a proposta de solução pretendida em nosso estudo. Além dos itens extraídos de Robert Brien (1994, 1999, 2005) e de outros autores, o planejamento também constará de outros itens que equivalem às proposições mais gerais, que

por sua vez, contribuirão com toda a organização do modelo, conforme pode ser observado a seguir e que deverá ser incorporado ao Quadro 12, o qual se configura como Quadro-guia do planejamento baseado em Brien.

Ressaltamos, que devido ao estudo de Robert Brien ter sido produzido em outra língua, julgamos como adequado em razão do sentido mais apropriado do termo para nosso estudo adotarmos o conceito de objetivos de processo ou intermediários como mais apropriado, segundo nossa concepção em tradução livre.

Quadro 14 - Modelo de plano de ensino baseado em Robert Brien

Nome da unidade escolar:	-
Educador/Projetista:	-
Período escolar da turma:	-
Quantidade de aulas previstas:	-
Título do curso/aula:	-
Conteúdos em dimensão interdisciplinar:	-
Objetivo global dos estudantes:	-
Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes:	-
Cenários de ensino para os estudantes:	-
Estratégias de Metacognição:	-
Avaliação:	-
Recursos Previstos:	-
Referenciais bibliográficos utilizados:	-

Fonte: Brien (1994, 2005).

Por fim, entendemos que este documento deverá ser avaliado pelos docentes-especialistas, a partir de sua compreensão pessoal sobre o contexto, das concepções teórico-metodológicas, das vantagens e desvantagens da nossa proposta, bem como das possibilidades de articulação entre os campos de história e geografia, a fim de que haja um refinamento a partir da avaliação dada pelos participantes.

Decerto que entendemos infográficos como um tipo gráfico que une design e dados e busca facilitar a comunicação entre a mensagem e a compreensão do receptor. Neste sentido, justificamos o infográfico como mais uma representação que busca sintetizar os elementos apresentados e discutidos na abordagem Socioconstrutivista e nas teorias didáticas de Brien (1994) e Zabala (1998), conforme foram apresentados na lista de elementos que deverão estruturar o modelo de planejamento a ser apresentado no capítulo posterior.

A Figura 7 apresenta informações acerca de possíveis soluções para o ensino de História e Geografia com base na perspectiva TBC.

Figura 7 - Solução pedagógica para o ensino de História e Geografia na perspectiva TBC nas escolas do antigo quilombo do Cabula



Fonte: Brien (1994, 2005); Zabala (1998); Vygotsky (2020); Freire (2009) .

Conforme apresentado na discussão acima, a proposta que defendemos como cenário educacional tem um caráter original, pois ela está adaptada às necessidades dos alunos daquele contexto escolar, sempre considerando o problema pedagógico identificado nas fases anteriores do processo de design instrucional, que defendemos a partir do desenvolvimento de nossa pesquisa a partir das seguintes etapas:

- Fase de contextualização
- Fase de elaboração dos princípios teórico-metodológicos
- Fase de modelagem o desenho pedagógico
- Fase de aplicação do modelo de intervenção metodológica
- Fase do refinamento e da repetição do modelo (opcional)
- Fase de análise e conclusão

Essas fases serão discutidas no capítulo metodológico, sendo que, de algum modo, as fases interagem com a concepção teórico-pedagógica e didática que adotamos. Além do mais, o interdito somente terá sentido, na medida em que o trabalho de contextualidade tenha de

fato servido para criarmos um entendimento pessoal do cenário educacional e social do entorno da escola, e que, principalmente faça sentido para os sujeitos participantes da pesquisa. Decerto que tudo isso será acessível à comunidade escolar a partir do Quadro de planejamento já mencionado e que será apresentado nesta seção.

Por hora, passaremos para o capítulo de estruturação do desenho propriamente dito, com planificação de nossa proposta didática em sua organização de sequências didáticas, bem como a partir dos atravessamentos dos princípios já discutidos em todo este capítulo e da sua articulação com o contexto.

4 MODELAGEM DA SOLUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Após as discussões realizadas e os princípios esclarecidos no capítulo anterior, utilizaremos deles para construir a nossa proposta de doutorado que é a proposição de uma solução didática de base Socioconstrutivista, baseada no ensino de história e geografia para aplicação nas unidades municipais do Cabula, em vista da mobilização do Turismo de base comunitária (TBC).

Com efeito, obedeceremos totalmente aos critérios que levantamos como sendo da abordagem Socioconstrutivista, que por sua vez, assumimos para nosso estudo como estrutura teórica de aprendizagem e epistemologia, ou seja, teoria do conhecimento fundamental para a concepção da cognição e, principalmente, de teoria didática a ser aplicada no modelo de planejamento que será apresentado logo a seguir.

Além disto, a concepção de história e geografia que adotamos já foi discutida em seus princípios no capítulo anterior, sendo que também apresenta elementos correspondentes com a abordagem de Vygotsky (2003; 2007; 2008; 2010; 2018; 2020) em sua forma de trabalhar os processos de ensino-aprendizagem que adotamos no design pedagógico abaixo.

Neste sentido, preconizamos uma atitude interdisciplinar no tratamento do conhecimento histórico e geográfico a ser proposta nos cenários de aprendizagem que serão apresentados a seguir.

Embora não seja o foco de nossa discussão, é fundamental para a realização de nossa proposta, que docentes e estudantes se sintam mobilizados a encontrar sentido na proposta, que precisa nascer sobretudo, de um diálogo. Não propomos um convencimento, mas uma reflexão aberta, uma escuta sensível, momentos para proposições, críticas, mudanças em que todos os envolvidos sejam convidados a construir juntos, mediante as expectativas curriculares e as demandas oficiais, ações alternativas e mais próximas das experiências coletivas que os estruturam como cidadãos e cidadãs. (VEIGA, 2019)

Para alcançarmos a proposição do diálogo formativo propomos rodas de conversa, tanto entre os professores e professoras, quanto estudantes e comunidade. Acreditamos que aos educadores caberá, para além da coordenação e gerenciamento das tarefas junto aos estudantes, perceber sentido social, cultural e de valorização patrimonial e ancestral da proposta, para a partir disso se organizarem para questões mais técnicas e metodológicas do campo pedagógico e didático. (VEIGA, 2019)

Talvez, em razão disso, o trabalho com nossa proposta só faça sentido se a escola o tornar parte de seu currículo vivo, ou seja, nas ações próprias da prática cotidiana de ensinar,

mediar, provocar, acolher. É para além das propostas oficiais, construir uma alternativa educacional que esteja singularizada na experiência singular do entorno do bairro e dos moradores que o constrói em seus cotidianos. (FELTRAN, FELTRAN FILHO, 2019).

Portanto, repensar o plano de ensino e o plano de aula como concretização das ideias, propostas, questões e reflexões do planejamento coletivo perpassa por tarefas diagnóstica que possam de algum modo alcançar o conhecimento prévio do discente. Neste sentido, talvez para atingir o nível satisfatório de problematização do tema de aula, o professor ou professora precisam criar as situações de escuta, debate, comentário, contribuição e avaliação por parte dos discentes que se sentem inseridos como protagonistas de seu processo de autoconstrução escolar (FELTRAN, FELTRAN FILHO, 2019).

Basicamente nossa proposta didática traz como orientação técnicas de ensino que serão utilizadas em nosso trabalho, o estudo dirigido, a aula expositiva, o painel integrado enquanto prática de ensino pautada na autoconstrução, na colaboração construtiva e na socialização do conhecimento, além do aspecto fundamental para a promoção de uma educação pautada nos princípios do TBC: o estudo do meio.

Segundo Regina Feltran e Antônio Feltran Filho (2019) o estudo do meio consiste em “quando a vida da escola considera, de fato, a sociedade que nela se reflete e direciona -se no sentido de transformação social, não existe a distância entre indivíduo (aluno) e meio (sociedade ou grupos culturais)” (FELTRAN; FELTRAN FILHO, 2019. p. 129).

O estudo do meio, que em nosso caso é o território do Cabula, como especificamente o contexto do entorno da escola e por consequência o bairro no qual ela está inserida, deve apontar sempre para a investigação da complexidade da vida, em uma perspectiva pluridisciplinar e interdisciplinar para uma compreensão do conjunto, da totalidade de determinantes que constrói a realidade social em seu contexto, pois :“o meio não é, nem pode ser, apenas objeto de estudo distante da escola e do pesquisador. É a sua própria realidade, seu mundo, onde se vive e onde a escola existe” (FELTRAN; FELTRAN FILHO, 2019. p. 134).

Estudar o meio, o contexto, a cidade, o bairro e a rua constituem conteúdos importantes para compreensão da interação e transformação dos humanos, a partir de uma compreensão de diferentes pontos de vistas e aspectos que constituem este tipo de mediação. Basicamente sugerimos que problematizem as práticas sociais de forma a trazer para a escola, a aplicação do modelo de pesquisa básica e aplicada, diluídas na construção do planejamento e materializada na sequência de atividades e tarefas, ligadas ao desenvolvimento de objetivos e suas habilidades. (FELTRAN; FELTRAN FILHO, 2019).

Esperamos que nossa proposta mobilize os profissionais em razão de seu potencial

alternativo, que de certa forma critica o currículo oficial, propondo sua expansão para além dos muros da escola em várias dimensões.

4.1 CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM

O curso todo é composto por 11 conteúdos relacionados aos componentes curriculares de História e Geografia, extraídos dos objetos do Quadro Princípios de aplicação do ensino de História e o Quadro Princípios de aplicação de ensino de geografia, discutidos anteriormente como parte de nossa interpretação dos objetos do conhecimento para ambas as disciplinas presentes na BNCC.

Em consonância com a perspectiva de planejamento que adotamos e que tem como tônica a execução de objetivos de aprendizagem e uma atitude proativa do Estudante e mediadora dos professores e professoras.

Sendo assim, para construção de cenários de ensino articulamos 3 objetivos que estão descritos no Quadro abaixo, bem como 3 conteúdos, correspondentes e selecionados de uma lista com outros temas de estudos, que por seu turno, estão presentes no Quadro de planejamento já citado.

Portanto, para a execução do objetivo, preconizamos o estudo de Geografia e História relacionado ao contexto do Cabula, a fim de que os estudantes possam articular na leitura da cartografia do bairro, elementos de análise próprios das dimensões espaciais e suas perspectivas topológicas, projetivas e euclidianas relacionando ao tema de estudo formas de representação e pensamento espacial, aplicados ao contexto do entorno das escolas parceiras do Cabula.

Pensamos também que seja importante para os estudantes, que de maneira sistemática conheçam as atividades tradicionais contemporâneas próprias do bairro e sua relação com a cultura dos arredores da escola e sua relação com a cidade, sob o tema transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos.

Preconizamos o desenvolvimento de situações didáticas em que os estudantes moradores do entorno da escola possam compreender a cultura própria do bairro, relacionando-a com a história e a cultura da cidade em sua dimensão afro-ameríndias, tendo como base o estudo temático da comunidade, seus registros e as formas de registrar as experiências da comunidade.

Essa relação entre objetivos de processo e conteúdo de ensino interdisciplinar se desenvolve na intenção de estruturar as sequências didáticas presentes no cenário de ensino no

Quadro do planejamento.

Embora, reconheçamos que há outros conteúdos e objetivos a serem trabalhados nos anos iniciais, para este ciclo de trabalho de nossa proposta didática, adotaremos apenas estes já citados anteriormente, em razão de nosso contexto já trabalhado no capítulo 2.

Para efeito de organização, elaboramos 3 cenários que serão organizados em Quadros separados, vistos nos Quadros 14, 15 e 16.

4.1.1. Cenário 1 - Compreendendo a cultura do bairro e da cidade

O Quadro 15 se refere à primeira proposta de aplicação da proposta didática baseada no ensino de História e Geografia para mobilizar uma educação para o turismo de base comunitária. Sendo assim, selecionamos um objetivo de aprendizagem que orientará todo o processo de elaboração do cenário 1 de nosso design.

Quadro 15 - Modelo de plano Socioconstrutivista da aplicação Escola Municipal Eraldo Tinoco e Escola Municipal Antônio Euzébio, baseado no modelo de Robert Brien: Cenário 1

Nome da unidade escolar:	Escolas Municipais Eraldo Tinoco e Antônio Euzébio
Educador/Projetista:	Eudes Mata Vidal
Período escolar da turma:	Ensino Fundamental 1, anos iniciais – (principalmente 2º ciclo)
Quantidade de aulas previstas:	Recomendamos 5 aulas ou de acordo com a demanda da turma.
Título do curso/aula:	História e Geografia em dimensões escolares contextualizadas no Cabula
Conteúdos em dimensão interdisciplinar:	<ol style="list-style-type: none"> 1. O sujeito e seu lugar no mundo 2. Conexões e escalas 3. Mundo do trabalho 4. Formas de representação e pensamento espacial 5. Natureza, ambientes e qualidade de vida 6. Mundo pessoal: meu lugar no mundo 7. A comunidade e seus registros e as formas de registrar as experiências da comunidade 8. O trabalho e a sustentabilidade na comunidade 9. As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município 10. Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos 11. Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social 12. Registros da história: linguagens e culturas (baseado na BNCC, 2016)
Objetivo global dos estudantes:	Construir conhecimento sobre o tempo e o espaço do território do Cabula a partir do legado das matrizes indígenas e afrodescendentes em seu passado quilombola e no presente dos bairros.
Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes:	<p>Compreender a cultura própria do bairro relacionando-a com a história e a cultura da cidade em sua ancestralidade afro-brasileira.</p> <p>Observação ambiental considerando o processo de degradação ambiental.</p> <p>Compreender a cultura própria do bairro relacionando-a com a história e a cultura dos arredores da escola e sua relação com a cidade.</p>
Cenários de ensino para os estudantes:	<p style="text-align: center;">Cenário 1:</p> <p>Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes: compreender a cultura própria do bairro relacionando-a com a história e a cultura da cidade em sua ancestralidade afro-brasileira.</p> <p>O professor ou professora iniciam a aula, tendo como base o tema: a comunidade e seus registros e as formas de registrar as experiências da própria comunidade em sua ancestralidade afro-brasileira.</p> <p>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS:</p> <p>01. RODA DE CONVERSA: o professor ou professora deverá organizar a turma em forma de roda de</p>

conversa, a fim de estabelecer algumas provocações, de modo a conhecer os conhecimentos prévios que eles têm sobre as origens do bairro, rua, migração dos primeiros moradores, etc.

A partir das provocações feitas pelo professor (a) os estudantes deverão expor suas ideias, suposições e hipóteses de forma mediada, respeitosa e com autonomia durante a roda de modo a desenvolver as dimensões de sua oralidade e escuta do outro. Por isso, esta atividade permitirá o conhecimento processual (prévio) a ser exposto pela turma em sua participação na roda. Esta atividade deverá durar entre 10 e 20 minutos da aula.

02. EXPLICAÇÃO GERAL DA AULA E SEU OBJETIVO GLOBAL: em seguida, o professor ou professora deverá explicar a turma de um modo geral as tarefas que deverão ser realizadas durante esta aula. Recomenda-se que o docente use esse momento para fazer a apresentação do objetivo global (principal) da aula. Explique que o objetivo só poderá ser alcançado com o engajamento da turma na realização da entrevista a ser feita com moradores da própria comunidade, que por sua vez será discutida em seus pormenores ao longo da aula.

Após apresentar a estrutura geral da aula, o objetivo global e atividade geradora, o especialista poderá consultar a turma para verificar se entenderam a proposta, bem como sua adesão à proposta.

Recomenda-se que neste momento, seja permitido aos estudantes criticar o planejamento de modo a alterar ou incluir algum conteúdo ou informação que eles queiram aprender durante o processo, (guardando as devidas proporções) de modo a provocar a consciência crítica e a capacidade de análise e participação ativa de seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Durante o diálogo com a turma, o docente poderá exemplificar as vantagens em diversas dimensões (humanas, históricas, socioemocionais etc) que a turma poderá vir a desenvolver com a execução das atividades propostas em razão do objetivo de ensino. Este momento deverá durar entre 10 e 20 minutos da aula. Esta atividade deverá durar entre 10 e 20 minutos da aula.

03. COMPONENTE COMPLEMENTAR DA AULA: após o momento de diálogo, apresentação da proposta e escuta junto a turma, o professor deverá apresentar usando textos, slides ou até mesmos vídeos que abordem a importância da oralidade, a fim de sensibilizar os estudantes sobre a importância para a entrevista. Além disto, sugere-se que a discussão aponte para a força da oralidade na formação das sociabilidades entre os moradores do bairro.

Para ajudar nesse momento, e com o auxílio de ferramentas tecnológicas (tv, computador, tablet, Datashow), o professor (a) poderá apresentar vídeos para a turma assistir, a fim de que percebam a importância da oralidade na formação comunitária de outros povos e tempos, e como isso ficou como uma herança cultural deixada pelos povos do continente africano.

: Vídeo 1: Griô – Oralidade Africana: <https://www.youtube.com/watch?v=4ANPy3As0AE>

Vídeo 2: Ifá, o Adivinho: <https://www.youtube.com/watch?v=1j6K2czolsc>.

Em seguida, após a apresentação do vídeo, o professor ou professora deverá correlacioná-lo, de modo a mostrar para a turma, estabelecendo um paralelo de comparação entre os griôs africanos e os moradores antigos com suas histórias e como a entrevista, enquanto uma técnica de coleta pode ajudar a manter através da oralidade

dos moradores mais antigos do bairro o registro de suas memórias locais.

Caso a turma tenha dificuldade em propor perguntas, o professor pode auxiliá-los fazendo provocações acerca do que pode ser usado como questões para a entrevista. Neste sentido, anunciamos algumas ideias que podem ser usadas junto a turma:

* Será que têm em suas famílias pessoas que gostam de contar histórias antigas?

* Será que têm em sua rua algum morador que tem histórias sobre as origens do bairro?

Espera-se com isso que os estudantes cheguem a conclusão da importância da memória dos idosos ou pessoas que gostam de contar histórias na família, na comunidade, rua etc, para com isso estabelecer os sujeitos a serem entrevistados.

Para apoiar o professor nesta discussão ele poderá se apoiar na consulta do capítulo 2 desta tese, sob o intertítulo: **Diversidade dos povos do continente africano, p. 39**, extrai do texto alguma parte que ele julgue ser importante para situar a relação entre a importância da valorização da memória dos idosos, como parte dos princípios e valores culturais dos distintos povos africanos que se utilizavam deste recurso para manter seus registros e conhecimentos diversos, que foram preservados na oralidade para outras gerações.

Além do vídeo indicado, o professor poderá durante a exposição do conteúdo, apresentar os recursos de imagens e cartográficos, tais como mapas, extraídos do texto indicado acima, a fim de localizar no continente africano o território dos distintos povos, tais quais aqueles da região subsaariana e do leste do continente africano que se utilizavam da oralidade em suas sociabilidades e registros para as novas gerações .

Essa atividade deverá durar entre 30 a 50 minutos de aula.

04. DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA: após o professor fazer a discussão em sala deverá apresentar modelos de entrevistas para a turma. Em seguida, deverá dividi-los em grupos e distribuir jornais, revistas ou textos da internet com outros modelos de entrevistas para discutir sua estrutura e componentes.

Em seguida, deverá explicar que cada grupo deverá fazer anotações e/ou marcações nos aspectos estruturais desse gênero textual. O professor deverá preconizar que os estudantes falem, discutam, problematizem e questionem aquilo que não entenderam.

Durante as explicações anteriores, o (a) professor (a) deverá produzir situações didáticas que promovam a aquisição de procedimentos necessários para uma entrevista, tais quais:

Fazer a apresentação de si e da proposta da entrevista;

Dar atenção ao entrevistado;

Ter seriedade, atenção e responsabilidade durante a tarefa;

Fazer as perguntas certas e de forma audível;

Oferecer espaço para o entrevistado responder com liberdade a pergunta;

Agradecer ao entrevistado (a);

Durante a tarefa, o professor poderá sugerir a turma, a dramatização de uma situação ficcional que remeta a atividade de entrevista, a fim de trabalhar estes procedimentos e o engajamento dos grupos.

Após as explicações mais abrangentes da atividade, o professor propõe à turma a construção de um roteiro de perguntas, sem perder de vista o objetivo global da aula e o sentido da atividade. Preconizamos com isso a possibilidade de iniciar os estudantes em procedimentos próprios do fazer científico, isto é, em aspectos metodológicos para alcançar os objetivos.

Ressalvamos, que caso os estudantes tenham dificuldade na elaboração das perguntas, apresentar-se-ão a eles questões prévias, elaboradas pelo próprio docente, a ser discutida em sala de aula e reproduzida pelos estudantes em um diário de bordo que deverá também ser a atividade de casa dos estudantes.

Quanto o roteiro, poderá constar os seguintes itens:

- a) Nome do Entrevistado (OPCIONAL);
- b) Idade, tempo de moradia no bairro, tipo de ocupação;

As perguntas deverão orientar as questões como:

c) como era o bairro quando o senhor a senhora começou a morar aqui? Qual era a paisagem predominante na região?

d) Havia muita natureza e animais que não são encontrados atualmente? O que mudou desapareceu? Como as pessoas ganhavam a vida naquela época?

e) Onde as pessoas compravam alimentos roupas e outras coisas? Como eram as brincadeiras na sua época? Onde as pessoas cuidavam da Saúde e estudavam?

Após o momento da exploração das questões, o professor deverá tratar de discutir a importância em solicitar a autorização do entrevistado, como princípio ético e normativo, para podermos usar os dados coletados no desenvolvimento de atividades na escola.

Neste sentido, poderá ser abordado as questões que envolvem o direito e o uso da imagem, da produção intelectual que envolvem essa discussão.

Podem aparecer outras perguntas para compor o roteiro de entrevista trazido pelos próprios alunos. O importante é sistematizar o roteiro, que deverá ser apresentado no dia seguinte para socialização.

Esta atividade deverá durar aproximadamente 50 minutos de aula.

4.1. DIA SEGUINTE - RETORNO DA ATIVIDADE: já no dia seguinte ou na data acordada com a turma para a socialização das entrevistas (que podem ter sido feitas em dupla, grupo, trio etc), em uma roda de conversa, o professor ou professora deverá estimular a turma a expor suas impressões da experiência vivida na entrevista:

- a) O que sentiram?
- b) O que aprenderam de novo, ou diferente após as informações trazidas pelo entrevistado?
- c) E o que mais chamou atenção na informação coletada?

Em seguida, após os grupos apresentarem suas impressões sobre as entrevistas. O professor propõe a tabulação dos dados como um registro coletivo das entrevistas, como componente complementar

O (A) professor (a) orientará os estudantes sobre os procedimentos de tabulação, auxiliando os estudantes (individualmente, dupla ou equipe). Alternativamente, para ajudá-los a entender a proposta de tabulação de dados,

poderá distribuir folhas de papéis, com perguntas simples sobre o cotidiano, ou sobre algum gosto da turma. Em seguida, serão auxiliados a marcar um X ou responder de qualquer outro modo de modo, a fim de registrar sua opção.

Em seguida, os alunos farão a sistematização das respostas ao levantarem a mão, enquanto o professor escreve na lousa todas as opções em um Quadro geral. Com os dados coletados, a (o) professora (o) entregará aos alunos um papel e pedirá para eles tendo como base as respostas do Quadro geral, construam gráficos em colunas de acordo com as proposições dadas, além de legendas e outros recursos.

Assim, após o entendimento desta tarefa, os estudantes deverão expressar em outro gráfico, o registro das respostas coletadas em equipe, de modo a sistematizá-las, discuti-las e depois organizá-las em um mural informativo produzido pela própria turma. Este mural que poderá ser feito com papel metro, deverá ser exposto em alguma área coletiva da escola, a fim de que todas as turmas apreciem o resultado das principais informações coletadas acerca da entrevista.

Esta aula deverá durar aproximadamente 50 minutos.

05. COLÓQUIO COM OS MORADORES MAIS ANTIGOS: após a finalização e socialização do resultado das tabulações, mediados pelo docente, os estudantes deverão selecionar entre 3 a 5 moradores mais antigos do bairro, escolhidos das entrevistas, a fim de participarem de um colóquio ou conversa sobre a difusão da história da comunidade (o professor deverá fazer a relação com os vídeos e o texto sobre a ancestralidade africana).

Em seguida a esta atividade, o professor propõe construção de uma carta coletiva convidando os moradores mais antigos para isso. Na carta deverá ser trabalhado o sentido do destinatário, do remetente e o conteúdo considerando o local, período e o texto propriamente dito.

Após a escrita coletiva, os grupos deverão se reunir para elaborar cartazes, e convites para outras turmas e para as famílias dos estudantes. Deverão ser separadas neste dia as equipes organizadoras referentes ao receptivo e ao cadastramento dos participantes. Ademais, deverá ser previamente distribuída a programação do evento no qual deverá ter o mesmo tema da aula, que deverá ser antecipadamente escolhido e selecionado pelos próprios estudantes, minutos antes da saída, as outras turmas.

No dia da atividade, as turmas deverão ser alocadas em um espaço comum da escola a fim de participarem do momento da fala dos moradores convidados sobre a história da própria comunidade. Cada morador terá 10 minutos de fala. Ao final será aberto um debate com todos para esclarecimentos de questões.

Neste dia deverá ser exposto o resultado da coleta da entrevista, através de cartazes com os gráficos, Quadros e o registro das próprias entrevistas.

Esta atividade deverá durar 2 aulas de 50 minutos.

06. AVALIAÇÃO: será acompanhada a partir do engajamento dos alunos na realização das atividades. No plano diagnóstico a partir das hipóteses e suposições trazidas pelos estudantes. E em diálogo, retomando o objetivo global para verificar se os estudantes alcançaram os objetivos da aula.

Estratégias de Metacognição:	<p>Cenário de ensino 01: valorização da oralidade do relato sobre o vivido na experiência de pesquisa/investigação principalmente para os alunos com dificuldades de aprendizagem ou que ainda não construíram a aquisição do sistema de escrita autônomo.</p> <p>Cenário 1,-02 e 03: participação nas decisões de organização da atividade; participação oral na exposição das atividades; representação em desenho como linguagem.</p>
Avaliação:	<p>A partir dos estudos de Antoni zabala (1998, 2010), situamos a perspectiva da avaliação da aplicação das atividades a partir de três dimensões:</p> <p>Os alunos participaram das avaliações diagnósticas, na medida em que o professor criar situações para que eles coloquem suas hipóteses e suposições, enquanto registros dos conhecimentos prévios</p> <p>Durante o desenvolvimento da tarefa do processo didático os alunos serão submetidos à avaliação formativa, na medida em que se apropriam dos conteúdos e dos conhecimentos construídos vão respondendo as tarefas e por consequência demonstrando aquisição ou dificuldade na criação e internalização dos conteúdos e das discussões</p> <p>Ao final do estudo os alunos deverão ser submetidos a avaliação somativa a partir do desenvolvimento do seminário no qual de forma oral deverão apresentar sistematicamente a síntese de tudo o que foi construído ao longo do processo.</p>
Recursos Previstos:	Televisão, computador, papel sulfite, tesouras, colas, Datashow (se houver), impressão, lápis de cor, piloto, Quadro, livros didáticos, jornais, revistas, cartolinas, materiais de reciclagem, terra vegetal, adubo, sementes.
Referenciais bibliográficos utilizados:	<p>GOVEIA, Anneza Tourinho de Almeida. Um olhar sobre o bairro: aspectos do Cabula e suas relações com a Cidade de Salvador. Salvador, 2010. Universidade Federal da Bahia, 2010. (dissertação).</p> <p>NICOLIN, Janice de Sena. Kipovi Cabuleiro: um tom de memória do Cabula. 289 f. Salvador: Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, 2016.</p> <p>NUNES, Pedro. O negro Beirú. Salvador, 2015. Disponível em https://ungareia.files.wordpress.com/2015/10/o-negro-beirucordel.pdf . Acesso em: 28 agos 2018.</p> <p>PESSOA DE CASTRO, Yeda - Os falares africanos na interação social do Brasil Colônia. Salvador, Centro de Estudos Baianos/UFBA, nº 89, 1980.</p> <p>RISÉRIO, Antonio. Uma história da Cidade da Bahia. Salvador: Omar G., 2004. 400p.</p>

Após apresentação da primeira proposta de cenário, imediatamente apresentaremos o 2º cenário referente à aplicação de nossa proposta didática.

4.1.2. Cenário 2 – Observando o Meio Ambiente do Bairro

O Quadro abaixo se refere à segunda proposta de aplicação da proposta didática baseada no ensino de História e Geografia para mobilizar uma educação para o turismo de base comunitária. Sendo assim, selecionamos um objetivo de aprendizagem que orientará todo o processo de elaboração do cenário 1 de nosso design.

Quadro 16- Modelo de plano Socioconstrutivista da aplicação Escola Municipal Eraldo Tinoco e Escola Municipal Antônio Euzébio, baseado no modelo de Robert Brien: Cenário 2

Nome da unidade escolar:	Escolas Municipais Eraldo Tinoco e Antônio Euzébio
Educador/Projetista:	Eudes Mata Vidal
Período escolar da turma:	Ensino Fundamental 1, anos iniciais – (principalmente 2º ciclo)
Quantidade de aulas previstas:	Recomendamos 5 aulas ou de acordo com a demanda da turma.
Título do curso/aula:	História e Geografia em dimensões escolares contextualizadas no Cabula
Conteúdos em dimensão interdisciplinar:	<ol style="list-style-type: none"> 1. O sujeito e seu lugar no mundo 2. Conexões e escalas 3. Mundo do trabalho 4. Formas de representação e pensamento espacial 5. Natureza, ambientes e qualidade de vida 6. Mundo pessoal: meu lugar no mundo 7. A comunidade e seus registros e as formas de registrar as experiências da comunidade 8. O trabalho e a sustentabilidade na comunidade 9. As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município 10. Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos 11. Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social 12. Registros da história: linguagens e culturas (baseado na BNCC, 2016)
Objetivo global dos estudantes:	Construir conhecimento sobre o tempo e o espaço do território do Cabula a partir do legado das matrizes indígenas e afrodescendentes em seu passado quilombola e no presente dos bairros.
Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes:	<p>Compreender a cultura própria do bairro relacionando-a com a história e a cultura da cidade em sua ancestralidade afro-brasileira.</p> <p>Observação ambiental considerando o processo de degradação ambiental.</p> <p>Compreender a cultura própria do bairro relacionando-a com a história e a cultura dos arredores da escola e sua relação com a cidade.</p>
Cenários de ensino para os estudantes:	<p>CENÁRIO 2:</p> <p>Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes: observação ambiental considerando o processo</p>

de degradação ambiental;

tema da aula: Natureza, ambientes e qualidade de vida.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS:

01. RODA DE CONVERSA: organizar uma roda com a turma para apresentar e discutir o objetivo global e atividade principal da aula, a fim de mostrar vantagens em diversas dimensões (humanas, históricas, socioemocionais etc.) que a turma poderá vir a desenvolver com a execução da atividade.

Esta atividade deverá durar aproximadamente entre 5 e 10 minutos da aula.

02. COMPONENTE COMPLEMENTAR: em seguida, o docente deverá dividir a sala em pequenos grupos (de acordo com o tamanho de cada turma) tendo como finalidade que estes grupos façam um estudo geográfico dos recursos naturais próprios da região, a fim de construir conhecimento sobre as possibilidades ambientais locais, e com isso construam um mural explicativo sobre o ambiente natural local a ser apresentado para outras turmas em atividades posteriores. (A natureza estudada deverá ser analisada tanto na escala local, quanto regional)

Em seguida, o professor poderá utilizar como texto base para provocar o engajamento dos estudantes, trechos das seções do capítulo 2, desta tese sob o intertítulo: “**Antecedentes de compreensão do espaço geográfico: aspectos ambientais anteriores a colonização, página p. 19**” e o texto **Quilombo do Cabula: território de afrodescendentes, P. 50** principalmente, destacando trechos deste texto, tal qual o **Quadro 1 Localização das Aldeias, p. 23**, pelo qual o docente poderá extrair do texto alguma parte que ele julgue ser importante para construir um conhecimento conceitual mais sistematizado sobre o assunto.

Propomos discutir, também a partir do Quadro abaixo, a relação entre os domínios dos tupinambás e outros indígenas que estavam espalhados por toda a cidade, tendo como destaque comparativo os bairros atuais de Salvador para estabelecer esse paralelo.

Sugerimos usar mapas ou plantas-baixas para que os estudantes se situem e localizem as antigas áreas indígenas que hoje são os bairros da cidade.



Fonte: Mapas de Salvador. Disponível em: <Mapas de Salvador - BA | MapasBlog>. Acesso em 22/11/2020.

Quadro de aldeias tupinambás em paralelo com bairro atuais de Salvador

Número de aldeias	Localização
Uma	Rio vermelho
Cinco	Entre Brotas e Cabula
Uma	Itapuã
Sete	Entre a cidade e a Rótula do Abacaxi
Uma	Calçada
Três	Entre São Lourenço e Santo Antônio
Incalculável	Entre Itapuã e São Caetano
Uma	Itapagipe

Fonte: Paraíso apud Santos (2004, p. 72).

Assim, recomenda-se que os docentes se utilizem destes textos para mediar a leitura e o debate histórico e geográfico acerca da paisagem natural. Além disto, propomos que os mesmos auxiliem os grupos de estudantes, mostrando a construção histórica do espaço geográfico e sua relação com a natureza e seus recursos, pelos povos tupinambás e mais tarde pelos quilombolas na região do antigo Cabula.

Após a distribuição do texto, os estudantes iniciam a leitura coletiva, que por sua vez será compartilhada entre eles, e mediada pelo docente de modo a oferecer condições didáticas de participação e ocorrência de

questões e dúvidas trazidas pelos estudantes, que deverão aparecer durante a leitura da turma.

Durante o processo exposto, o docente deverá declaradamente trazer reflexões que promova a relação histórica da cidade de Salvador, e talvez da própria comunidade do entorno da escola, com a ancestralidade de matriz tupinambá de Salvador e quilombola do Cabula e sua relação com o meio ambiente.

Alternativamente, o professor pode inserir como mais uma estratégia de aprendizagem alguns recursos de imagens que sirvam para representar, por aproximação, o antigo espaço geográfico pré colonial, bem como as possibilidades de migração dos povos indígenas em Salvador pré-colonial e/ou nos primeiros séculos de colonização.

Neste momento, já em pequenos grupo os estudantes receberão diferentes tipos de fontes, já pré-selecionadas pelo professor (a), como trechos de jornais, revistas, artigos da internet, fotos e imagens, mapas locais, etc, bem como poderá utilizar os próprios livros didáticos de História e Geografia para coleta de informações e os conhecimentos prévios dos alunos.

Esta atividade deverá durar 50 minutos de aula.

03. ATIVIDADE DE PAINEL INTEGRADO: após o momento de orientações gerais, o professor deverá distribuir um roteiro com os subtemas que deverão orientar a pesquisa pelos grupos dos estudantes, conforme segue modelo abaixo:

O roteiro está dividido em subtemas, nos quais os estudantes deverão escrever como eles percebem, a partir da investigação nas fontes, a ocorrência dos recursos ambientais no passado e como eles percebem no presente.

Com isto se preconiza um estudo comparativo, no qual os estudantes deverão compreender a relação de transformações na natureza e no espaço geográfica ao longo do tempo na paisagem da cidade e em sua própria comunidade.

Apresentamos um modelo que pode ser usado facultativamente pelos professores e professoras.

ROTEIRO DO PAINEL INTEGRADO:

RECURSOS AMBIENTAIS	DESCRIÇÃO
SOLO E RELEVO: PASSADO: PRESENTE:	O professor deverá orientar os estudantes a pesquisarem nas fontes e usarem seus conhecimentos prévios a fim de elaborar o conhecimento do tipo de solo predominantemente na região, e o tipo de relevo e como isso pode ser observado nas ruas, bairro e na própria cidade.
HIDROGRÁFICOS: PASSADO:	O professor deverá orientar os estudantes a pesquisarem nas fontes distribuídas, bem como a usarem seus conhecimentos locais, sobre que tipo de recurso poderá

	PRESENTE:	ser encontrado na região? Tem lagoas? Rios? Fontes de água? Além disto deve sempre estabelecer uma relação de observação nas ruas, bairro e na própria cidade.
	CLIMÁTICOS: PASSADO: PRESENTE:	O professor deverá orientar os estudantes a pesquisarem nas fontes, e usarem seus conhecimentos prévios a fim de construir o conhecimento sobre o clima que eles sentem. É sempre quente? Quando há chuvas no ano? Chove muito ou pouco? Como a geografia chama esse tipo de clima da cidade em que moramos? Sempre fazendo relação com a própria rua, bairro e própria cidade.
	ANIMAIS LOCAIS (FAUNA) PASSADO: PRESENTE:	O professor deverá orientar os estudantes a pesquisarem nas fontes e usarem seus conhecimentos prévios a fim de elaborar o conhecimento do tipo de animais que eles observam predominantemente na região e quais existiam no passado.
	VEGETAÇÃO LOCAL (FLORA): PASSADO: PRESENTE:	O professor deverá orientar os estudantes a pesquisarem nas fontes, e usarem seus conhecimentos prévios a fim de elaborar o conhecimento do tipo de solo predominantemente na região, e o tipo de floresta e se é possível encontrar algum tipo de floresta no presente.
	RELAÇÃO HISTÓRICA NA UTILIZAÇÃO DA NATUREZA LOCAL/REGIONAL PASSADO: PRESENTE:	Os estudantes deverão investigar como os povos que habitavam antes da colonização cuidavam da natureza, e como os moradores cuidam da natureza e seus recursos atualmente.
<p>Após professor a distribuição do roteiro, deverá orientar sobre o sentido e as características de um painel integrado, no qual cada grupo compartilhará suas descobertas entre eles, tendo a intenção de construir um grande texto coletivo produzido por todo mundo.</p> <p>Ainda neste momento, será conversado com a turma sobre a importância da responsabilidade dos grupos para preencher os subtemas do painel integrado, assim como usarão do recurso do desenho como uma alternativa gráfica, principalmente para os estudantes com dificuldade na escrita.</p> <p>Durante a execução da atividade pelo estudante, o docente deverá mediar junto aos grupos a observarem os procedimentos de leitura necessários, auxiliando cada grupo em suas dificuldades, bem como animando-os para que construam a partir de atitudes de cooperação para que todos alcancem o objetivo global e o cumprimento da atividade, observando:</p>		

	<p>a) fazer leituras globais para compreensão textual;</p> <p>b) fazer uma leitura selecionando apenas aquilo que é importante, de acordo item do roteiro de pesquisa do Painel Integrado.</p> <p>Os estudantes deverão discutir, debater entre si a fim deles estabelecerem suas interpretações pessoais dos aspectos ambientais. Também poderão trocar textos, fazer marcações nas descobertas feitas durante a leitura das fontes disponibilizadas.</p> <p>Em seguida, com a finalização dos preenchimentos cada grupo deverá expor suas descobertas e confrontá-las com as de outros grupos.</p> <p>O professor deverá provocar os grupos, em suas apresentações, a perceberem a concretude e a contextualidade de suas descobertas no ambiente do próprio bairro, e/ou da cidade.</p> <p>Os grupos deverão apresentar suas produções e por consequência e ir montando na própria sala um mural que representará o painel integrado.</p> <p>Ao final do trabalho, a turma poderá fazer uma carta ou folheto para ser distribuído entre os moradores com as principais descobertas feitas e registradas no painel. Se for possível poderá ser feito um blog que deverá ser alimentado ao longo do ano com informações acerca das condições ambientais e de preservação do meio tendo o bairro como ponto de partida.</p> <p>05. ATIVIDADE ALTERNATIVA: TURISTANDO NO TERRITÓRIO DO CABULA: caso seja possível, com a autorização e envolvimento da gestão, dos familiares responsáveis pelos estudantes e dos responsáveis pelos locais pretendidos para atividade do TBC, poderá ocorrer uma visita para observação da reserva da Mata do Cascão, que está sob a responsabilidade do batalhão do 19 BC, no Cabula, bem como uma visita na rua da Hora, no bairro de Pernambuco, para os estudantes conhecerem as hortas comunitárias.</p> <p>06. AVALIAÇÃO: a avaliação será acompanhada a partir do envolvimento e participação dos estudantes na execução das atividades.</p>
<p>Estratégias de Metacognição:</p>	<p>Cenário de ensino 02: valorização do desenho e da oralidade como registros de produção do conhecimento. Utilização de jogos e gamificação, além da formação de grupos operativos, formado por estudantes com níveis de aprendizagem diversos. Organização de monitores para apoiar os pares com dificuldades durante a execução do trabalho em grupo.</p> <p>Cenário 1,-02 e 03: participação nas decisões de organização da atividade; participação oral na exposição das atividades; representação em desenho como linguagem.</p>
<p>Avaliação:</p>	<p>A partir dos estudos de Antoni zabala (1998, 2010), situamos a perspectiva da avaliação da aplicação das</p>

	<p>atividades a partir de três dimensões:</p> <p>Os alunos participaram das avaliações diagnósticas na medida em que o professor criar situações para que eles colocam em suas hipóteses e suposições enquanto registros dos conhecimentos prévios</p> <p>Durante o desenvolvimento da tarefa do processo didático os alunos serão submetidos à avaliação formativa, na medida em que se apropriam dos conteúdos e dos conhecimentos construídos vão respondendo as tarefas e por consequência demonstrando aquisição ou dificuldade na criação e internalização dos conteúdos e das discussões</p> <p>Ao final do estudo os alunos deverão ser submetidos a avaliação somativa a partir do desenvolvimento do seminário no qual de forma oral deverão apresentar sistematicamente a síntese de tudo o que foi construído ao longo do processo.</p>
Recursos Previstos:	Televisão, computador, papel sulfite, tesouras, colas, Datashow (se houver), impressão, lápis de cor, piloto, Quadro, livros didáticos, jornais, revistas, cartolinas, materiais de reciclagem, terra vegetal, adubo, sementes.
Referenciais bibliográficos utilizados:	<p>Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=55767. Acesso em: 29 out 2020</p> <p>Disponível em: https://atelierdeducadores.blogspot.com/2010/04/painel-integrado.html. Acesso em: 29 out 2020</p> <p>CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 12ed. Porto Alegre. Mediação, 2017.</p> <p>GOVEIA, Anneza Tourinho de Almeida. Um olhar sobre o bairro: aspectos do Cabula e suas relações com a Cidade de Salvador. Salvador, 2010. Universidade Federal da Bahia, 2010. (dissertação).</p> <p>NICOLIN, Janice de Sena. Kipovi Cabuleiro: um tom de memória do Cabula. 289 f. Salvador: Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, 2016.</p> <p>QUARESMA, Franciente de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Os Povos Indígenas e a Educação. Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%e2%80%93-246-Os-povos-ind%e2%80%93adgenas-e-a-educa%e2%80%93a3o.pdf Acesso em: 28 agos 2018.</p>

	TIPHAGNE, Nicolas. O índio em Salvador: uma construção histórica. IN: CARVALHO, Maria Rosário de; CARVALHO, Ana Magda. Índios e Caboclos: a história recontada . Salvador: EDUFBA, 2011. P. 31-54.
--	---

Fonte: Elaboração do autor (2020)

Após apresentação da terceira proposta de cenário didático que estrutura a nossa proposta de aplicação do modelo de design pedagógico que preconizamos em nosso estudo.

4.1.3. Cenário 3 – Conhecendo as Tradições Ainda Presentes no Bairro

O Quadro 17 contém a proposta de design pedagógico construído como aplicação de nosso modelo. Neste sentido, este novo cenário finaliza o encadeamento de um conjunto de sequências didáticas proposta nos cenários 1 e 2, conforme indicadas anteriormente.

Quadro 17- Modelo de plano Socioconstrutivista da aplicação Escola Municipal Eraldo Tinoco e Escola Municipal Antônio Euzébio, baseado no modelo de Robert Brien: Cenário 3

Nome da unidade escolar	Escolas Municipais Eraldo Tinoco e Antônio Euzébio
Educador/Projetista	Eudes Mata Vidal
Período escolar da turma	Ensino Fundamental 1, anos iniciais – (principalmente 2º ciclo)
Quantidade de aulas previstas	Recomendamos 5 aulas ou de acordo com a demanda da turma.
Título do curso/aula	História e Geografia em dimensões escolares contextualizadas no Cabula
Conteúdos em dimensão interdisciplinar	<ol style="list-style-type: none"> 1. O sujeito e seu lugar no mundo 2. Conexões e escalas 3. Mundo do trabalho 4. Formas de representação e pensamento espacial 5. Natureza, ambientes e qualidade de vida 6. Mundo pessoal: meu lugar no mundo 7. A comunidade e seus registros e as formas de registrar as experiências da comunidade 8. O trabalho e a sustentabilidade na comunidade 9. As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município 10. Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos 11. Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social 12. Registros da história: linguagens e culturas (baseado na BNCC, 2016)
Objetivo global dos estudantes	Construir conhecimento sobre o tempo e o espaço do território do Cabula a partir do legado das matrizes indígenas e afrodescendentes em seu passado quilombola e no presente dos bairros.
Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes	<p>Compreender a cultura própria do bairro relacionando-a com a história e a cultura da cidade em sua ancestralidade afro-brasileira.</p> <p>Observação ambiental considerando o processo de degradação ambiental.</p> <p>Compreender a cultura própria do bairro relacionando-a com a história e a cultura dos arredores da escola e sua relação com a cidade.</p>
Cenários de ensino para os estudantes	<p><u>CENÁRIO 3:</u></p> <p>Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes: conhecer as atividades tradicionais contemporâneas próprias do bairro e sua relação com a cultura dos arredores da escola e sua relação com a cidade. O tema: Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos.</p> <p>DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS:</p>

01. RODA DE CONVERSA:

Nesta aula, os alunos deverão retomar as informações coletadas na entrevista com os moradores locais. Os alunos socializam suas informações. Trocaram impressões e sentimentos acerca da atividade.

Além disto, a professora ou professor deverá apresentar o objetivo principal da aula estabelecendo uma conexão com atividade que será apresentada posteriormente e mostrar as vantagens em diversas dimensões (humanas, históricas, socioemocionais, etc) que a turma poderá vir a desenvolver com a execução da atividade.

02. LEITURA DIALOGADA E ANÁLISE DE IMAGENS HISTÓRICA:

Em seguida, deverão ler trechos do texto desta tese, capítulo 2, “**Diversidade dos povos do continente africano, p. 39**”, no qual o professor extraiu previamente do texto, partes que ele julgue ser importante, previamente selecionado pelo professor, acerca do trabalho de ganho na região.

Além do que, o docente poderá mostrar imagens, que representem e ilustrem diferentes momentos (colônia/império, início da república) nas quais o trabalho de ganho, ou na rua foram registrado (através de pintura, foto, etc) e fazer o comparativo e o paralelo entre o passado e o presente desta atividade para a sobrevivência de gerações de famílias ao longo da história das populações afro-ameríndias.

Os estudantes deverão acompanhar imagens do comércio de rua no continente africano, para que possam perceber as semelhanças entre as práticas, enquanto tradições que se perpetuam entre as famílias de trabalhadores informais até os dias atuais. Como sugestão, os alunos poderão receber um roteiro para um estudo dirigido para que possam construir um texto descritivo, a partir das questões abaixo:

- O que vocês observam nessas imagens? O que elas têm de semelhante?
- Todas são imagens antigas?
- Descreva o que acontece nas imagens
- Essas pessoas poderiam ser consideradas os trabalhadores de ganho do período colonial do Brasil?
- qual era a condição desses trabalhadores em nossa cidade durante a colonização e o império?
- Podemos pensar que os ambulantes e comerciantes de rua são influenciados pelas tradições africanas e afro-brasileiras referentes ao trabalho de ganho? Por quê?



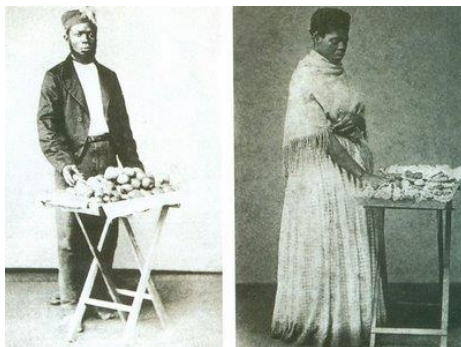
JEAN-BAPTISTE DEBRET: *Negra tatuada vendendo caju*, 1827. Aquarela sobre papel.

- Nos dias de hoje, é possível encontrar quais comércios de rua ou ambulantes em seu bairro?
- Você conhece algum trabalhador ou trabalhadora ambulante?

Imagens sugeridas para atividade:

Fonte: Disponível em:

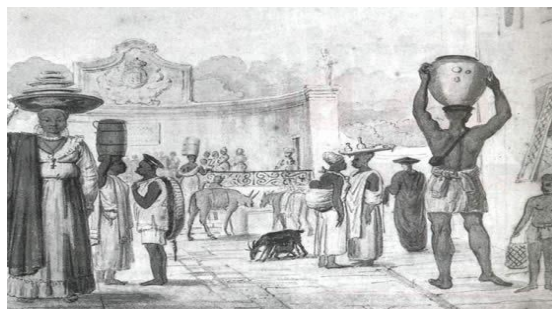
<<https://theintercept.com/2019/07/15/baquaqua-escravidao-brasil-elite/>>. Acesso em 24/11/2020



Fonte:

<<http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2011/01/atuacao-dos-escravos-de-ganho-na.html>>. Acesso em 24/11/2020

Disponível em:



Fonte: Disponível em:

<<http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2011/01/atuacao-dos-escravos-de-ganho-na.html>>. Acesso em 24/11/2020



Fonte:

<<http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2011/01/atuacao-dos-escravos-de-ganho-na.html>> Acesso em 24/11/2020

Disponível em:

Os estudantes deverão ser provocados a pensar sobre a importância dos trabalhadores ambulantes para a comunicação entre os trabalhadores livres, e os escravizados. Além disto, apontar para a importância desta atividade como tradicional de algumas regiões da África, em suas regiões ao leste, ou abaixo do deserto do Saara.

O docente deverá mostrar para os alunos o mapa mundial, destacando as regiões do continente africano que é possível encontrar ainda hoje o comércio de rua, tal qual em Salvador e em seu próprio bairro.

03. ATIVIDADE EM GRUPO: logo em seguida, os alunos, reunidos em pequenos em grupo, a partir de diferentes roteiros dado pelo professor ou professora, levantarão informações acerca das condições do trabalhador de rua na região (se possível usar notícias de jornal atuais) e em seguida, propor um questionário que será construído no momento da aula, de modo que os próprios estudantes apresentem quais as questões que deverão compor a entrevista com um trabalhador ambulante.

Sugerimos as reportagens:

Fonte: Do bom humor ao desespero. Disponível em:

< Ambulantes tentam se adaptar ao covid-19 na BA... –

Veja mais em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/03/20/desespero-dos-ambulantes-comercio-na-bahia-tenta-se-adaptar-ao-coronavirus.htm>

?cmpid=copiaecola >. Acesso em 24/11/2020

Fonte: Prefeitura inicia ordenamento de ambulantes no Cabula. isponível em: <<https://www.metro1.com.br/noticias/cidade/1119,prefeitura-inicia-ordenamento-de-ambulantes-no-cabula> >. Acesso em 24/11/2020

04. ESTUDO CARTOGRÁFICO LOCAL: logo após atividade sugerida, o docente deverá mediar a elaboração de uma planta baixa, sendo o docente, o modelo de leitor da mesma. Assim sendo, o professor deverá apresentar modelos pré-elaborados de plantas baixas da cidade e de outros bairros, além de mostrar plantas baixas elaboradas em várias perspectivas. Em seguida, discute-se com a turma os itens necessários para confecção da planta, indicando a importância das legendas.

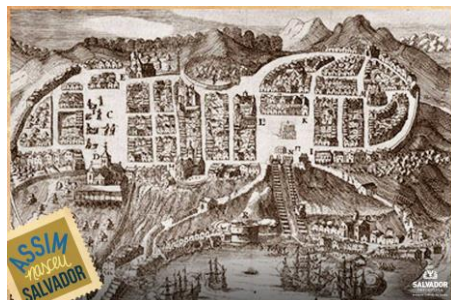
Após os esclarecimentos e dúvidas colocadas pela turma, o professor distribui folhas de ofício e solicita que em grupo os estudantes possam construir, plantas baixas que permitam a representação de um roteiro indicativo do trajeto escola, casa do aluno, e os pontos de referência pelo qual os mesmos alunos indiquem onde encontrar os comerciantes de rua dos arredores da escola, de modo que este desenho possa servir para que outras turmas possam localizar e usar como referência para encontrar os comerciantes locais já, trabalhados durante a aula.

Poderá ser apresentada plantas baixas de Salvador do passado e do presente, a fim de mostrar comparativamente aos estudantes, as mudanças nas representações da cidade. Sugerimos as imagens que seguem abaixo:

Para esta atividade a professora deverá auxiliar os estudantes na produção das planta-baixas, enquanto pré-mapas da região, considerando sempre:

- a) o sentido da lateralidade;
- b) a orientação;
- c) o sentido de referência em relação a escola e a sua casa;
- d) o significado do tamanho e das distâncias;
- e) construir as legendas;

Neste sentido, os estudantes deverão desenvolver as habilidades de acordo com os itens indicados acima.



Fonte: Disponível em: < <https://salvadordestination.com/Adm2/ckimagens/images/ssa-antiga.jpg> >.
Acesso em 24/11/2020



Fonte: Disponível em:
<<https://i.pinimg.com/originals/ce/db/fc/cedbfc9796a013e08f1b2f4420245aef.jpg> >. Acesso em
24/11/2020



Fonte: Disponível em:
<<http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2011/01/atuacao-dos-escravos-de-ganho-na.html>> Acesso em
24/11/2020

	<p>05. PESQUISA DE CAMPO: como atividade de casa, além da entrevista com o trabalhador ou trabalhadora ambulante do próprio bairro, ou vendedor de rua, os estudantes deverão pesquisar os preços de frutas e legumes, selecionadas pelos próprios alunos, na região (com apoio de um adulto). Estas atividades deverão ser autorizadas pelas famílias e acompanhada por algum responsável pela criança.</p> <p>No dia seguinte, em sala, os alunos apresentaram sua tabela de preços coletados na região. Os estudantes deverão discutir qual comércio é mais em conta nos preços para com isso, estabelecer o mapeamento do comércio de alimentos vegetais na região.</p> <p>06. CONVERSA COLETIVA COM O TRABALHADOR LOCAL:</p> <p>Se for possível, poderá ser convidado para dialogar com a turma, um dos vendedores entrevistados, a fim de contar sobre sua experiência na comunidade.</p> <p>07. AVALIAÇÃO: a avaliação dar-se-á pelo engajamento e participação dos estudantes e suas famílias na realização das tarefas sugeridas.</p>
Estratégias de Metacognição	<p>Estratégias de Metacognição:</p> <p>Cenário de ensino 03: desenvolvimento de situações de pseudo-leituras para as crianças com dificuldade de aquisição da leitura e escrita autônoma. Escrita em pares para o desenvolvimento de parceiros com níveis diferentes. Dramatização e desenho enquanto linguagem e forma de produção e reprodução do pensamento dos estudantes.</p>
Avaliação	<p>A partir dos estudos de Antoni zabala (1998, 2010), situamos a perspectiva da avaliação da aplicação das atividades a partir de três dimensões:</p> <p>Os alunos participaram das avaliações diagnósticas na medida em que o professor criar situações para que eles colocam em suas hipóteses e suposições enquanto registros dos conhecimentos prévios</p> <p>Durante o desenvolvimento da tarefa do processo didático os alunos serão submetidos à avaliação formativa, na medida em que se apropriam dos conteúdos e dos conhecimentos construídos vão respondendo as tarefas e por consequência demonstrando aquisição ou dificuldade na criação e internalização dos conteúdos e das discussões</p> <p>Ao final do estudo os alunos deverão ser submetidos a avaliação somativa a partir do desenvolvimento do seminário no qual de forma oral deverão apresentar sistematicamente a síntese de tudo o que foi construído ao longo do processo.</p>
Recursos Previstos	<p>Televisão, computador, papel sulfite, tesouras, colas, Datashow (se houver), impressão, lápis de cor, piloto, Quadro, livros didáticos, jornais, revistas, cartolinas, materiais de reciclagem, terra vegetal, adubo, sementes.</p>

<p>Referências bibliográficas utilizadas</p>	<p>CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 12ed. Porto Alegre. Mediação, 2017.</p> <p>GOVEIA, Anneza Tourinho de Almeida. Um olhar sobre o bairro: aspectos do Cabula e suas relações com a Cidade de Salvador. Salvador, 2010. Universidade Federal da Bahia, 2010. (dissertação).</p> <p>NICOLIN, Janice de Sena. Kipovi Cabuleiro: um tom de memória do Cabula. 289 f. Salvador: Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, 2016.</p> <p>PESSOA DE CASTRO, Yeda - Os falares africanos na interação social do Brasil Colônia. Salvador, Centro de Estudos Baianos/UFBA, nº 89, 1980 .</p> <p>QUERINO, M. Costumes africanos no Brasil. Rio de Janeiro: Biblioteca de Divulgação Científica, 1938.</p> <p>RISÉRIO, Antonio. Uma história da Cidade da Bahia. Salvador: Omar G., 2004. 400p.</p> <p>SALVADOR, Prefeitura Municipal de Salvador. Projeto de elaboração de metodologia para desenvolvimento de plano de bairro: Nova Constituinte. Salvador, Universidade Estadual da Bahia, 2008.</p>
---	--

Fonte: Elaboração do autor (2020).

Ademais, o processo de ensino e aprendizagem preconizada nesta tese dialoga, sobremaneira com a construção de atitudes e do exercício de uma cidadania comprometida com o melhoramento das condições as quais os alunos deverão em seu processo formativo se engajar no melhoramento e no conhecimento histórico-geográfico identitário antropológico sociológico do próprio bairro.

Sendo assim, nos apoiamos na perspectiva do TBC como alternativa de valorização e mobilização da comunidade escolar, de modo a criar condições que permitam um engajamento de forças que gradativamente se apropriam e constroem um protagonismo em diferentes dimensões em relação ao próprio bairro e a seus pares circunvizinhos.

Vamos utilizar apenas dois objetivos dentre todos os listados no modelo do planejamento e que estão associados aos cenários que desenvolveremos com base nos princípios teóricos e metodológicos, contexto histórico do Cabula apresentado no capítulo 2.

Conforme pode ser observado, não temos a pretensão de planejar toda a história ou a geografia do Cabula e suas localidades, principalmente daquelas do entorno das unidades parceiras da pesquisa. Ademais, selecionamos alguns subtemas relacionados aos princípios teóricos e metodológicos da abordagem Socioconstrutivista relacionada com conteúdos escolares de história e geografia escolar, mediados por uma intenção que mobilize estudantes a conhecer as características do bairro, relacionados aos conteúdos científicos normativos. Assim, acreditamos através disto que conseguiremos mobilizar atitudes que se aproximem de valores do Turismo de base comunitária com uma interface na Educação Popular.

Em suma, selecionamos alguns subtemas que julgamos mediadores para a criação dos cenários de aprendizagem, enquanto conteúdos geradores que legitimam e interseccionam as aulas ao contexto produzido no capítulo 2, p. 19 que servirão como conteúdos informativos e formativos para orientar docentes e discentes na reflexão e formação de operações mentais moldadas na história e geografia em diferentes escalas de análise e apoiado no contexto do seu próprio bairro.

Além disto, entendemos ser importante o desenvolvimento de artefatos produzidos pelos próprios estudantes, como resultado procedimental da construção do conhecimento relacionado ao contexto do próprio bairro. Contudo entendemos que outros temas deverão aparecer em ciclos futuros, que por sua vez deverão partir desse primeiro ciclo de aplicação, análise e validação, o qual será submetido aos professores especialistas das unidades parceiras da pesquisa.

O Quadro apresentado e discutido acima é a nossa proposta de planejamento estruturado na teoria Socioconstrutivista de Vygotsky, voltado para o desenvolvimento de um modelo de

plano de aula. Assim, o modelo elaborado além de apoiado, principalmente na concepção de Brien, também encontra correspondência na dimensão interdisciplinar do pensar histórico e da Geografia crítica, no capítulo anterior referente aos princípios teóricos.

Diante disto, o Quadro de planejamento que adotamos terá como resultado a construção de um modelo teórico de design baseado nos objetivos educacionais para os anos iniciais, voltados para o ensino de história e de geografia escolar, tendo em vista o modelo teórico de design cognitivo Socioconstrutivista para mobilização do TBC nas unidades municipais do Cabula.

Sendo assim, este capítulo de princípios cumpriu o seu papel, bem como o capítulo de contexto anterior a ele, em razão do modelo teórico de design pedagógico apropriado a nossa proposta de tese. Dessa forma este modelo será desenvolvido para atender à demanda do contexto do capítulo 2 e os princípios teóricos e pedagógicos apropriados a este estudo, desta maneira, conforme previsto, nosso estudo não estará completo, enquanto a comunidade escolar do Cabula não se pronunciar para aprimorar, criticar, refinar e validar o protótipo.

Assim, concluímos a primeira proposta desta etapa da modelagem didática baseada em história e geografia aplicada nas escolas municipais do Cabula para mobilização do TBC que utilizamos como base para a concretização desta primeira fase de nosso estudo.

Finalizamos este capítulo, anunciando que vamos agora submeter os cenários para as comunidades escolares validarem.

5 METODOLOGIA DA APLICAÇÃO

5.1 QUANTO À ABORDAGEM METODOLÓGICA E OS SEUS OBJETIVOS: PESQUISA-APLICAÇÃO (PA)

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar os principais elementos referentes ao desenho metodológico da aplicação desta pesquisa, que por sua vez estão ancorados em itens já discutidos nos capítulos anteriores deste estudo.

Em vista disto, reconhecemos a importância de definir para o leitor que assumimos como abordagem metodológica a DBR - Design-Based Research (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2016) ou sua versão brasileira denominada de Pesquisa-Aplicação (PA) (NIEVEEN; NONATO; MATTA, 2018). Quanto a dimensão de análise optamos pela abordagem qualitativa, que também está imbricada com as perspectivas de análise dos dados coletados na aplicação da DBR.

A Pesquisa-Aplicação (PA) ou DBR é uma perspectiva da Pesquisa Aplicada. Ao passo que tem como característica principal o seu caráter iterativo, ou seja, de desenvolvimento de ciclos diferentes de aplicação de testes relacionados ou com um produto ou processo a ser avaliado e validado em colaboração entre pesquisador e comunidade de ambiência real.

Por sua vez, este tipo de abordagem permite o desenvolvimento de teorias locais construídas e adotadas pela interlocução entre pesquisador e comunidade parceira de aplicação, tendo em vista resultados concretos e construídos coletivamente (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2016), (NIEVEEN; NONATO; MATTA, 2018).

Em consequência, avança-se para fase prototípica, que se refere ao desenvolvimento de estudos teóricos que deem suporte para o desenvolvimento de princípios estruturantes para o produto ou processo de aplicação, bem como para as categorias de análise, que por sua vez, será aplicado a partir da composição do desenho de microciclos de testagem, desenvolvimento e validação junto a comunidade parceira. (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2016); (NIEVEEN; NONATO; MATTA, 2018).

Em conclusão, a cada microciclo de Aplicação-análise-avaliação dar-se-ão o aperfeiçoamento do modelo ou proposta de desenvolvimento/processo que sempre partirá da avaliação/validação dos parceiros comunitários cuja pesquisa se destina (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2016); (NIEVEEN; NONATO; MATTA, 2018).

Com isso, salientamos que o desenho de nossa pesquisa observará totalmente os princípios singulares e característicos da DBR, como destacamos, por exemplo, o

desenvolvimento das fases preliminares fundamentais para este estudo, tal como o contexto social e histórico, apresentado no capítulo 2, enquanto uma elaboração pessoal, em vista estabelecer uma interlocução entre pesquisador e comunidade.

Igualmente, desenvolvemos a partir da adoção dos estudos de Vygotsky, alguns princípios estruturais e constituintes da teoria de educação assumida, e que julgamos ser mais apropriada para o desenvolvimento da nossa proposta didática aplicada ao Cabula.

Além do mais, destacamos como resultado das discussões teóricas anteriores, os indicadores ou princípios, elementos fundamentais que se apresentam como pilares necessários para o desenvolvimento do nosso modelo didático preconizado. Sendo assim, reiteramos que:

- a) Assumimos como teoria de aprendizagem e para o design, o Socioconstrutivismo pelo qual extraímos os princípios pedagógicos que utilizaremos para construir a solução didática, na modelagem do plano didático apresentado no capítulo anterior.
- b) Adotamos como princípios os objetivos pedagógicos de História e Geografia em sua dimensão interdisciplinar para os anos iniciais do Ensino Fundamental 1. Nesse sentido preconizamos os conceitos referentes ao pensar histórico e Alfabetização Geográfica, como conceitos relacionados e coerentes aos princípios Socioconstrutivistas já exemplificados.
- c) Ancoramos também as bases de nosso estudo nos princípios do Turismo de base comunitária - TBC e seu diálogo com a Educação Popular, enquanto ações que fortalecem o conhecimento e a implicação de professores e professoras, estudantes moradores do entorno da escola e comunidade em geral, sobre os saberes e fazeres comunitários e ancestrais próprios da região do Cabula e diluídos em suas localidades.

Por fim, ao aplicarmos a DBR, esperamos que sua iteratividade possibilite que outros ciclos ou microciclos de testes, que independem deste doutorado, possam ser mantidos pela própria comunidade, que por sua vez, deverá ampliar a capacidade do modelo de atender as demandas das unidades, enquanto processo de refinamento e maior adaptação da proposta.

Assim sendo, reiterado os princípios que adotamos para o desenvolvimento do design pedagógico, apresentaremos a seguir as Categorias de Análise, que adotaremos neste estudo, bem como suas subcategorias, que por sua vez, serão utilizadas para verificação da efetividade da aplicação da proposta didática para a mobilização de uma educação de história e geografia que mobilize o TBC na comunidade do Cabula.

5.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PROPOSTA DIDÁTICA

Entendemos que a verificação da efetividade do nosso modelo é fundamental para respondermos ao problema de pesquisa que aponta para inexistência de uma proposta didática aplicada no ensino de História e Geografia, nas escolas municipais do Cabula, que mobilize para o turismo de base comunitária.

Em vista do exposto acima, assumimos como mais importante como resultado deste estudo, conhecermos as respostas apresentadas pelas docentes participantes, sejam elas negativas ou positivas, que nos indica sobre a efetividade de nossa proposta para suas turmas. Além do mais, buscamos a compreensão se o nosso modelo proposto no capítulo anterior é aplicável ao perfil socioeducativo, em suas dimensões históricas e geográficas para o Cabula. Com isso, objetivamos entender também se alcançamos o objetivo geral deste estudo que é: construir uma proposta didática para o ensino de História e Geografia nas escolas municipais do Cabula, que mobilize para o Turismo de base comunitária.

Sendo assim, entendemos que uma pesquisa dessa natureza, tal como a nossa, exige o anúncio das categorias de análise que servirão para o aprimoramento do modelo, mediante a participação dos especialistas e/ou especialistas que representam as professoras e professores da comunidade de ambiência, e o desenvolvimento de ciclos de aplicação para o melhoramento do nosso modelo didático.

Portanto, analisaremos as Categoria de Acompanhamento (CA) e as Categorias de Referência (CR). Para estruturar a Categoria de Acompanhamento (CA) relacionada ao desenho didático do plano de aula proposto, tomamos como referência três cenários de ensino e aprendizagem que correspondem as sequências didáticas propriamente ditas a serem aplicadas nas unidades do Cabula, referentes a rede Municipal de Educação de Salvador, destinadas a formação dos estudantes do Ensino Fundamental para os Anos Iniciais.

A categoria de acompanhamento que utilizaremos refere-se aos cenários de ensino-aprendizagem descritos anteriormente no capítulo 4 e que corresponde à planificação da proposta didática alimentada pelas teorias discutidas no capítulo 2 e 03 deste trabalho. Esta categoria está resumidamente descrita abaixo, derivada do Quadro 13 de modelagem da proposta didática, capítulo 4, página 116.

CENÁRIO 1: Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes: compreender a cultura própria do bairro relacionando-a com a história e a cultura da cidade em sua ancestralidade afro-brasileira. O tema: a comunidade e seus registros e as formas de registrar as experiências da própria comunidade em sua ancestralidade afro-brasileira. Descrição: a)

Roda de conversa ;b) explicação geral da aula e subjetiva; c) global componente complementar da aula; d) desenvolvimento da entrevista dia; e) seguinte retorno da atividade; f) colóquio o com os moradores mais antigos; g) avaliação.

CENÁRIO 2: Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes: observação da natureza ambiental considerando o processo de degradação ambiental. O tema: Natureza, ambientes e qualidade de vida. Descrição: Cenário 2 :a) Roda de conversa; b) Componente complementar; c) atividade de painel integrado; d) atividade alternativa; e) avaliação.

CENÁRIO 3: Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes: conhecer as atividades tradicionais contemporâneas próprias do bairro e sua relação com a cultura dos arredores da escola e sua relação com a cidade. O tema: transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos. Descrição: a) Roda de conversa; b) leitura dialogada e análise de imagens históricas; c) Atividades em grupo; d) Estudo cartográfico local; e) Pesquisa de campo; e) Conversa com o trabalhador local; f) Avaliação;

Sendo assim, após anunciarmos as categorias a serem acompanhadas pela variável de acompanhamento, deveremos apresentar as Categorias de Referência (CR). As categorias de referência (CR) constituem os elementos que deverão ser observados para avaliar se o modelo didático proposto atendeu com efetividade nossa perspectiva teórica e metodológica. Reiteramos que assumimos a abordagem Socioconstrutivista, adotada como referência de nossa concepção de educação e didática, implicada a mobilização do TBC, nas unidades municipais das escolas do território do Cabula.

Além disto, esta categoria deverá servir como procedimentos para verificação dos dados a fim de averiguar se as subcategorias referentes a cada princípio, que já foram discutidos no capítulo 4, estão presentes no modelo didático proposto. Sendo assim, considerando o design cognitivo didático adotado apresentamos os indicadores que defendemos como estruturais para as categorias de referência, já foram apresentados no capítulo 2 deste trabalho, que são:

A CR Socioconstrutivista terá sua a efetividade verificada a partir da validação-avaliação das subcategorias pelos especialistas, já descritas resumidamente abaixo na análise dos cenários descritos no Quadro 15, da modelagem do capítulo 4.

Definimos as Categorias de Referências e suas subcategorias, extraindo dos princípios discutidos no capítulo 3 para reuni-los no Quadro 15, que apresentamos a seguir.

Quadro 18 – Categorias de Referência (CR) Socioconstrutivismo; Objetivos didáticos da modelagem; Turismo de base comunitária, e suas Subcategorias

Categorias de Referência		
Socioconstrutivismo	Objetivos didáticos da modelagem	Turismo de base comunitária
Subcategorias		
Cognição	Ensino de História para os Anos Iniciais	Contextualização
Interação Social e Coletividade	Pensar Histórico	Cooperativo
Zona de Desenvolvimento Imediato – ZDI	Ensino de Geografia para os Anos Iniciais	Ambiental
Mediação	Alfabetização Cartográfica	Colaborativo
Colaboração		Mediador
Contextualidade		Crítica
Engajamento		
Metacognição		
Atitude de Pesquisa e Investigação		
Resolução de Problemas		

Fonte: Elaboração do autor (2020).

A CR referente aos objetivos didáticos para o ensino de História e Geografia será verificada em sua efetividade junto a proposta didática, a partir das subcategorias que serão utilizadas para os especialistas validar-avaliar os cenários descritos no Quadro 16, da modelagem do capítulo 4, página 121.

A CR Turismo de base comunitária em uma perspectiva de Educação Popular será verificada em sua efetividade a partir das subcategorias, que serão utilizadas para os especialistas validar-avaliar os 3 cenários descritos no Quadro 17, da modelagem do capítulo 4.

Em suma, definidos os aspectos referentes ao CA e CR que serão usadas na aplicação, e suas subcategorias em vista verificar a efetividade do planejamento didático baseado no ensino de História e de Geografia para mobilização do TBC. Assim sendo, apresentaremos os critérios que utilizaremos como métrica para considerar a funcionalidade do desenho de aula proposto em nosso estudo.

5.3 TIPO DE TÉCNICA OU INSTRUMENTO DE DADOS

A princípio, projetamos para coleta de dados e interações entre pesquisador e os participantes, que a princípio seriam estudantes, professoras e comunidade escolar em geral,

de maneira cara a cara, a fim de desenvolvermos a aplicação presencialmente. Todavia, a aplicação presencial ficou comprometida em razão da pandemia do COVID-19.

Reconhecemos que a infecção mundial, causada pelo novo coronavírus, trouxe consigo também restrições para as escolas, e com as unidades municipais de Salvador não seria diferente. Assim, com a suspensão completa das atividades presenciais, segundo o Decreto Municipal de Salvador, Nº 32.317, de 31 de março de 2020, vigente ainda, ficou estabelecido que não existe nenhuma redefinição do calendário escolar e tampouco uma data agendada para o retorno presencial, até a conclusão deste trabalho.

Sendo assim, devido à impossibilidade de retorno às unidades escolares, agora a pesquisa será concentrada nos resultados oriundos da análise, avaliação e validação especialista, que deverão analisar a proposta como se eles fossem os estudantes durante a aplicação dos cenários.

Por isso, alternativamente projetamos como forma possível para continuar a pesquisa e coletar os dados que precisaremos, a utilização da plataforma de Google para criação de pesquisas online, designada de Google Forms. A escolha por este tipo de formulário virtual dar-se-á em razão do mesmo ser um recurso gratuito, com facilidade de preenchimento e eficiência em sua interface, que por sua vez é simples de usar, tanto para o usuário que cria o formulário, como para aqueles que o responderão.

Conforme o já exposto sobre a pandemia de Covid-19, o instrumento de coleta de dados que selecionamos oferece condições fundamentais para a concretização de nossa pesquisa de campo, agora mediada pela tecnologia digital. O acesso aos dois instrumentos de coleta de dados que criamos se encontra nos links abaixo:

- a) questionário fechado: <https://forms.gle/T3NDAjoJDcFcGBgT9>
- b) questionário aberto: <https://forms.gle/ryiwz2kWd988gDWV8>

Visto posto, o primeiro questionário a ser aplicado será composto por 32 questões (31 fechadas e dependentes, e 01 aberta e subjetiva) a serem submetidas para as docentes que aderirem à pesquisa. A natureza das questões fechadas apresentam perguntas com características dicotômicas, ou seja, elaboradas para os participantes responderem apenas duas opções. A maioria das questões são perguntas dependentes, isto é, que apenas serão respondidas se a anterior tiver sido também.

Já para o segundo formulário, pelo qual as especialistas serão submetidas, elaboramos apenas 10 questões abertas e dependentes. Com efeito, acreditamos que ao preencherem este tipo de perguntas, às participantes poderão apresentar maior liberdade e criatividade diante deste formulário, de acordo com a orientação que segue disposto no apêndice, na página

apresentada mais à frente.

Além do que pensamos este formulário, a partir de um modelo de autorresposta, sem necessitar da presença física, tanto do pesquisador quanto do participante. Já os enunciados de cada questão serão avaliados 1 a 1, de acordo com as categorias e subcategorias já anunciadas, bem com os critérios de validação que apresentaremos posteriormente.

Assim sendo, esta maneira de coletar dados da pesquisa exigirá do pesquisador, um tipo de condução da análise bem apurada, de modo que observação do preenchimento seja dada de forma correta, esclarecendo o significado dos enunciados de modo a alcançar uma resposta fidedigna em razão das perguntas do questionário de autorresposta, conforme pode ser conferido na imagem a seguir.

Reconhecemos também que este tipo de instrumento de coleta mediado pela velocidade da virtualidade pode oferecer outras vantagens, tais como a rapidez no retorno das respostas dos entrevistados e uma maior amplitude de alcance da população da pesquisa. Contudo, reconhecemos também a limitação e a desvantagem que este tipo de coleta de dados pode apresentar, principalmente em comparação com a riqueza de informações que uma entrevista presencial tem a oferecer para o pesquisador.

Outro aspecto limitante é que Google Forms tecnicamente apresenta os limites de envio de textos de até 500kB e imagens de até 2 MB. E só funciona mediante o acesso online da internet.

No mesmo formulário construímos um breve termo de consentimento a fim de coletarmos imediatamente a autorização da comunidade de participantes docentes das escolas municipais do Cabula envolvidas no estudo e previamente indicadas na Introdução (p. 13) deste trabalho. A seguir apresentaremos nosso campo de aplicação, conforme os critérios da DBR.

Em seguida, após finalizarmos todo formulário, repassaremos via WhatsApp uma mensagem orientadora para as participantes, por meio das suas coordenadoras pedagógicas, pelas quais enviaremos, tanto o formulário a ser inserido nos grupos de discussão internos das escolas parceiras.

Além disto, encaminharemos o arquivo do planejamento didático proposto no Quadro 13, baseado em Robert Brien (1994). O arquivo fora enviado em formato de Portable Document Format (PDF), tendo em conta o cuidado em exibir e compartilhar este documento com segurança para garantir a validação-avaliação por parte das especialistas que irão aderir a pesquisa.

5.6 CAMPO DE APLICAÇÃO

Entendemos que a nossa amostra segue um padrão caracterizado como amostragem por conveniência, uma vez trataremos de uma análise na qual os atores estão acessíveis, ou seja, disponíveis ao acesso do pesquisador, que previamente já havia estabelecido uma rede de conexões e relações com seu campo de pesquisa.

Igualmente por ser uma pesquisa baseada em DBR tem como tônica a interlocução com os atores do contexto, a fim de estabelecer um diálogo formativo de modo a produzir as condições para a aplicação do design projetado na pesquisa, tendo em vista que: “A ideia da DBR é considerar todos como parte da equipe de pesquisa” (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2016, p. 26).

Outro princípio extraído da DBR em relação à prática do pesquisador e a comunidade, diz respeito à extração de dados, que se refere ao engajamento de todos em razão da prática estudada. Assim, entendemos que nossa proposta poderá vir a orientar a construção de condições mais apropriadas nas quais o processo de conhecimento se torna correspondência da relação engajada entre pesquisador e comunidade que participa da investigação.

Os campos de aplicação selecionados para nosso estudo referem-se às Escolas Municipais (EM) de Salvador, respectivamente Eraldo Tinoco Melo e Antônio Euzébio, respectivamente, ambas das localidades do território do Cabula: a primeira localizada em Sussuarana (Av. Ulysses Guimarães) e a segunda na região do Cabula (Rua Cristiano Buys), propriamente dito (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2016).

Entendemos que a região de Sussuarana é um dos bairros do grande território do antigo quilombo, no qual aconteceu um avassalador processo de crescimento e urbanização da cidade com a criação de conjuntos habitacionais e loteamentos em áreas periféricas principalmente a partir da década de 1960. Com a especulação no mercado imobiliário, principalmente no meado do século XX, houve tentativa de uma expulsão da população remanescente das chácaras e provavelmente do quilombo do antigo cabula, que habitava a região, conforme já discutido no capítulo 2 deste trabalho.

O que outrora fora uma ampla Mata Atlântica, pela qual transitava a onça sussuarana, que dá nome ao atual bairro, a partir de meados do século XX, foi tendo sua paisagem modificada pela ação humana, ocasionada pelo processo de urbanização e inchaço demográfico, que resultou na destruição de uma grande parcela desta mesma mata e a extinção das onças e outros animais.

Atualmente, a grande área de Sussuarana é composta por Nova Sussuarana, Novo

Horizonte e Sussuarana propriamente dita, ambas formadas por conjuntos habitacionais marcados e habitações marcadas pelo processo de favelizações alimentadas pela falta de políticas de ordenamento do solo e democratização da habitação para a população da classe baixa.

É neste contexto que situamos a EM Eraldo Tinoco Melo que pertence à Gerência Regional de Educação - GRE Cabula. Em consonância aos dados oficiais, a fundação desta unidade de ensino data do ano de 2004. A escola possui 45 professores distribuídos em 31 turmas. Além do exposto, tem capacidade de oferecer um ensino para mais de 800 alunos sendo que até então havia um pouco mais de 750 matriculados. Quanto aos anos ofertados, a unidade oferece as seguintes turmas:

Quadro 19 - Estrutura Pedagógica da Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo

Segmento de Ensino	Ano/Turma Escolar
Educação Infantil (Pré-Escola)	Grupo 4 - Até 4 anos (Vespertino) Grupo 5 - Até 5 anos (Matutino e Vespertino)
Ensino Fundamental I (Anos Iniciais)	1º ano (Matutino e Vespertino) 2º ano (Matutino e Vespertino) 3º ano (Matutino e Vespertino) 4º ano (Matutino e Vespertino) 5º ano (Matutino e Vespertino) SE LIGA (Matutino) ACELERA (Matutino e Vespertino)
EJA – Educação de Jovens e Adultos	EJA I EJA TAP I (Noturno) EJA TAP II (Noturno) EJA TAP III (Noturno) EJA II EJA TAP IV (Noturno) EJA TAP V (Noturno)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Salvador (2020).

A Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo apresenta uma infraestrutura formada por pátio recoberto e quadra de esporte descoberta. Possui um amplo refeitório com mobiliário para as crianças realizarem suas refeições, que por sua vez, são fornecidas pela própria escola. Apresenta salas de leitura e de recursos multifuncionais para atendimento especializado com crianças em situação de Atendimento Educacional Especializado - AEE. Possui também despensa para armazenar gêneros alimentícios e outros produtos. Além disto, tem banheiros para funcionários e estudantes e para alunos com deficiência e mobilidade reduzida. Igualmente apresenta sala multiuso para atividades artísticas, além de salas para o funcionamento da gestão, coordenação e reunião de professores e professoras.

Por fim, após a descrição da EM Eraldo Tinoco Melo apresentaremos no Quadro

abaixo uma síntese da segunda escolar participante do nosso estudo que é a Escola Municipal Antônio Euzébio.

A unidade da prefeitura EM Antônio Euzébio possui 22 professores e professoras distribuídos em 12 turmas. É uma unidade que também pertence à GRE cabula. Segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, a escola tem capacidade de matricular 357 alunos, e tem efetivamente 321 matriculados. Na verdade, é uma unidade que foi reconstruída seguindo padrões modernos de arquitetura e acessibilidade. Tem capacidade para atender 400 estudantes. Quanto aos anos ofertados, a unidade oferece as seguintes turmas:

Quadro 20 - Estrutura Pedagógica da Escola Municipal Antônio Euzébio

Segmento de Ensino	Ano/Turma Escolar
Ensino Fundamental I	1º ano (Matutino e Vespertino)
	2º ano (Matutino e Vespertino)
	3º ano (Matutino e Vespertino)
	4º ano (Matutino e Vespertino)
	5º ano (Matutino e Vespertino)
	ACELERA (Matutino)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Salvador. (2020).

Quanto à estrutura da escola Antônio Euzébio, a mesma apresenta Parque Infantil Pátio descoberto, sala de professores e diretoria, banheiro, cozinha e sala de dança, banheiros de funcionários e banheiros adequados a crianças com algum tipo de deficiência além de salas multifuncionais.

A história do Colégio Municipal Antônio Euzébio é também do Cabula, em razão de sua localização em uma das ruas principais do bairro, a Cristiano Buys. Todavia a mesma unidade também é considerada uma escola de percurso, na qual crianças e pré-adolescentes diferentes localidades do Cabula, como Pernambués, Saramandaia, Resgate etc. e de regiões próximas à escola são beneficiadas com serviços educacionais prestados na unidade.

Apresentados o campo de aplicação, apresentaremos a seguir o perfil geral dos participantes da pesquisa enquanto parte da comunidade de ambiência do Cabula.

5.7 PARTICIPANTES DA PESQUISA: ESPECIALISTAS

Após termos explicado sobre a estruturação do formulário de coleta de dados, enquanto plataforma que selecionamos para viabilizar o diálogo entre o pesquisador e os especialistas, assim como os campos de aplicação, apresentaremos o perfil dos especialistas

ou especialistas para participação da aplicação-validação-avaliação do modelo didático proposto, tendo em vista a verificação, que considere hipoteticamente a aplicação in loco, isto é em suas turmas presenciais.

Assim, após aplicar o primeiro questionário, obtivemos a adesão de 12 docentes, conforme apresentado no Quadro 21:

Quadro 21 Perfil das Especialistas participantes da pesquisa 1º questionário

Nome completo	Gênero	Raça /etnia (autodeclaração)	Formação Profissional	Nome da Unidade Escolar em que atua no Cabula (território em geral)	Função na Unidade Escolar	Tempo de atuação na Rede Municipal de Educação	Conhece a história da comunidade do entorno da escola?	Mora em alguma localidade do Cabula? Qual?
Niséia de Oliveira	Feminino	Parda	Pedagogia	Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo	Coordenadora Pedagógica	15 anos	Sim	Saboeiro
Macaé Evaristo	Feminino	Preta	Pedagogia	Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo	Coordenadora Pedagógica	18 anos	Sim	Não.
Emília Ferreiro	Feminino	Preta	Pedagoga	Escola municipal Eraldo Tinoco	Assistente de Professor		Sim	Sussuarana
Maria Montessori	Feminino	Preta	graduação	Escolas Municipais Eraldo Tinoco Melo e Jd Santo Inácio	Professora e Coord. Pedagógica	16 anos	Sim	Sussuarana

Hanna Arendt	Feminino	Branca	Pedagoga	Escola Municipal Eraldo Tinôco Melo	Professora educação infantil	10 meses	Sim	Sim. Saboeiro
Simone Maia Evaristo	Feminino	Branca	Pedagoga	Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo	Professora Ensino Fundamental 3 ano	Três anos	Sim	Sussuarana
Luiza Barros	Feminino	Preta	Pedagoga	Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo	Professora	8 anos	Sim	Mata Escura
Roberta Costa de Oliveira	Feminino	Parda	Pedagoga	Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo	Professora regente	6 anos	Sim	Sussuarana
Carolina Cardoso Barbosa Morais	Feminino	Preta	Pedagoga Pós Graduada em Psicopedagogia	Escola Municipal Antonio Euzebio	Professora	20 anos	Sim	Não
Marie Currie	Feminino	Preta	Pedagoga	Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo	Professora da educação Infantil	9 meses	Sim	Sussuarana
Niséia de Oliveira	Feminino	Parda	Pedagogia	Escola Municipal Antônio	Professora	14 anos e 11 meses	Sim	Não

				Euzébio				
Iraçy Pinaço	Feminino	Preta	Professora da Educação Básica	Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo	Professora	1 ano	Não	Beiru Tancredo Neves

Fonte: Elaboração do autor (2020).

O Quadro acima demonstra que o perfil dos participantes desta coleta é majoritariamente de mulheres, ou seja, 100% de professoras. Dentre elas, todas se reconhecem como mulheres cisgênero. Já 58,3 % se autodeclararam como pretas ou negras. Por conseguinte, 25% se autodeclararam como pardas ou mestiças. E apenas 16% deste grupo de mulheres se autodeclararam como brancas.

Recuperando os estudos de Carvalho (2018) ao verificar os resultados do indicador raça/cor relacionado ao perfil dos educadores brasileiros, destacando a região Nordeste na qual predominam os docentes que se autodeclararam como pardos. Este dado se confronta com os indicadores que encontramos em nosso pequeno número de participantes. Possivelmente, essa informação reforce os dados que coletamos e que também relacionam o indicador cor/raça da população afrodescendente representada pela maioria das professoras que se autodeclararam negras ou pardas.

Este dado reitera a importância de nosso estudo, em razão do contexto do Cabula, bem como do público de participantes, para ações que busquem apresentar estratégias de ensino e aprendizagem correspondentes às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, respectivamente, as quais são responsáveis pela inclusão no currículo de práticas que valorizem e difundam o patrimônio História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras.

Outro dado relevante corresponde ao aspecto profissional que encontramos em nossa coleta. Neste sentido, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), estabeleceu-se como requisito mínimo para docentes atuantes na educação básica a qualificação “[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

Sendo assim, ratificamos que todas as educadoras participantes estão de acordo com as novas exigências de especialização acerca da carreira docente na Educação Básica. Com isso, reconhecemos que todas as participantes atendem os requisitos básicos para a docência nas unidades parceiras. Assim, os dados confirmam a Pedagogia como formação básica exigida para o trabalho como regente de turma para o segmento do Ensino Fundamental 1, ensino regular, assim como para o segmento EJA – Educação de Jovens e Adultos na SMED.

Sendo assim, quanto à participação das unidades as parceiras, encontramos 16% de participantes da Escola Municipal Antônio Euzébio. Já a maioria que aderiu 83.3%, é de professoras da Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo. Talvez essa adesão seja explicada em razão de uma maior quantidade de professores lotados na EM Eraldo Tinoco, o que aumentou

o universo da população que aderiu a pesquisa. Além do que questões que envolvem aspectos subjetivos e pessoais podem ter contribuído para que estas professoras aderissem à pesquisa.

Outro dado relevante encontrado neste questionário dar-se-á na relação de gênero, ao menos neste primeiro questionário aplicado. Podemos observar que as mulheres se destacam como predominantes em nossa pesquisa, tal qual é refletido no documento sobre o perfil do Educador da Educação Básica (CARVALHO, 2018). Entendemos que este elemento reforça o dado histórico que ainda atrela a profissionalização para o ensino de crianças, as funções sociais ligadas aos cuidados tipificados como sendo exclusivo para mulheres. Sendo este fator de responsabilidade predominantemente feminina, quando relacionado à formação para os primeiros anos de escolarização, mesmo quando estas mulheres assumem os quadros de servidoras públicas.

Outro dado de destaque refere-se à relação de moradia das especialistas com a comunidade do Cabula e seu entorno. Este elemento, ao que supomos, poderá facilitar o engajamento e a relação de pertencimento ao contexto apresentado e correlacionado com estudos escolares em nosso plano didático, uma vez que sua inserção na comunidade, talvez esteja para além de uma estrita relação profissional.

Após a coleta de dados, observamos que era necessário ampliar a coleta. E para tanto tínhamos que aplicar outro questionário, agora que estabelecesse uma maior liberdade de participação. E neste sentido, para o segundo, obtivemos a adesão de duas pessoas diferentes daquele questionário aplicado primeiramente.

Por outro lado, apenas 08 docentes que participaram do primeiro aderiram ao segundo. Contabilizando menos participantes, ou seja, tivemos 10 adesões, conforme podemos observar no Quadro a seguir.

Ressaltamos que embora as especialistas tenham autorizado o uso dos seus nomes reais, sua participação e publicização de suas contribuições no próprio formulário que aplicamos, optamos por utilizar nomes fictícios, para salvaguardar o respeito a privacidade, seguindo a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), nº 13,709 de 14.08.2018. Portanto, usamos nomes de figuras expoentes e significativas para a História da Educação brasileira.

Quadro 22 - Perfil das Especialistas participantes da pesquisa – 2º questionário

Nome Fictício:	Nome da(s) Unidade (s) Escolar (Es) que atua:	Formação:	Função Na Unidade Escolar:	Tempo de Serviço na Educação:	Etnia/Raça (Auto Declaração):	Gênero/ Sexualidade	Em Qual Localidade Do Cabula Você Mora?	Já Conhecía O Projeto De Pesquisa Turismo de base comunitária - TBC?
Niséia de Oliveira	Escola Municipal Eraldo Tinoco e Escola Municipal Comunitária Santa Izabel	Graduação completa	Vice-gestora, Coordenadora Pedagógica	18 anos	Preta/Negra	Feminino (Cisgênero)	Não moro no Cabula	Sim
Macaé Evaristo	Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo	Graduação Completa	Professora (regente de classe)	3 anos	Preta/Negra	Feminino (Cisgênero)	Beirú / Tancredo Neves	Não
Emília Ferreiro	Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo	Especialista	Coordenadora Pedagógica	15 anos	Parda/ Mestiça	Feminino (Cisgênero)	Saboeiro	Sim
Maria Montessori	Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo	Graduação Completa	Gestora	20 anos - 14 na Rede Municipal de Salvador	Preta/Negra	Feminino (Cisgênero)	Sussuarana	Sim
Hanna Arendt	Escola Municipal Antônio Euzébio	Mestrado	Coordenadora Pedagógica	14 anos	Parda/ Mestiça	Feminino (Cisgênero)	Cabula	Sim
Simone	Escola	Graduação	Professora	20 anos	Preta/Negra	Feminino	Não moro no	Não

Maia Evaristo	Municipal Antônio Euzébio	Completa	(regente de classe)			(Cisgênero)	Cabula.	
Luiza Barros	Escola Municipal Eraldo Tinoco	Graduação Completa, Especialista	Professora (regente de classe)	20 anos	Preta/Negra	Feminino (Cisgênero)	Sussuarana	Não
Roberta Costa de Oliveira	Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo	Graduação Completa	Professora (regente de classe)	13 anos	Branca/Caucasiana	Feminino (Cisgênero)	Narandiba	Não
Carolina Cardoso Barbosa Morais	Eraldo Tinoco Melo	Especialista	Professora (regente de classe)	Aproximadamente 12 anos	Preta/Negra	Feminino (Cisgênero)	Mata Escura	Não
Marcos Aurélio de Oliveira Pinho	Escola Municipal Eraldo Tinoco	Graduação Completa, Especialista	Professora (regente de classe)	10 anos	Parda/Mestiça	Masculino (Cisgênero)	Pernambués	Não

Fonte: Elaboração do autor (2020)

Conforme pode ser verificado no Quadro 22, o perfil dos especialistas, agora neste segundo questionário, ainda é majoritariamente constituído por docentes do gênero feminino. Por conseguinte, para nossa surpresa, tivemos a adesão de um homem, ou seja, de um professor como participante.

Quanto ao fator raça/cor, mantiveram o índice no primeiro questionário a maioria das professoras autodeclaradas negras ou pardas. Todas têm o nível superior completo, além de possuírem pós-graduação. Quanto à função nas unidades escolares, podemos verificar 03 coordenadoras, 01 gestora e as demais outras docentes de turmas de anos iniciais e 01 de Educação Infantil.

Do mesmo modo que o anterior, a maioria das especialistas deste segundo questionário é de moradoras das localidades do Cabula, sendo que apenas duas delas não moram na região citada. Em razão disto, a maioria esmagadora diz conhecer a história local do bairro e do entorno da escola.

Assim sendo, reforçamos que todas as professoras são consideradas especialistas pelas experiências que elas têm na regência das turmas das unidades parceiras da pesquisa. Além do mais, são moradoras das diversas localidades do Cabula. Portanto, consideramos que em vista do exposto, elas têm experiência necessária e suficiente para validar-avaliar a nossa proposta didática.

Sendo assim, apresentados as especialistas/ especialistas desta pesquisa, iremos a seguir a demonstração dos critérios que usaremos para validar as respostas das participantes.

5.8 CRITÉRIOS E FORMA DE APLICAÇÃO

Isto posto, para verificarmos de maneira mais concreta a efetividade de cada uma das subcategorias apresentadas acima pelos participantes que avaliaram o plano de ensino, serão criados critérios de verificação pelos quais seja possível verificar, a partir da resposta dos especialistas ao questionário que será discutido a seguir, a efetividade ou não do design pedagógico em relação ao objetivo geral deste estudo que é construir uma proposta didática para o ensino de História e Geografia nas escolas municipais do Cabula, que mobilize para o Turismo de base comunitária.

Devido à impossibilidade retornar à unidade escolar na modalidade presencial, foi proposto as educadoras, mudarmos a forma de formação do ciclo de aplicação. Foi proposto ao grupo continuar a participação por meio digital, que por sua vez foi majoritariamente

aceito.

Sendo assim, as especialistas receberam via e-mail uma mensagem com orientações e o link de acesso ao formulário digital para participarem da pesquisa. Neste mesmo formulário, consta uma mensagem solicitando autorização das especialistas para divulgar os dados coletados. Após o envio do e-mail as especialistas terão 5 dias corridos, para responderem o formulário que deverá constar de 10 questões, com características abertas e fechadas relacionadas com as CR e CA, já indicadas anteriormente nas seções deste capítulo.

Utilizaremos também como meio de comunicação *WhatsApp*, enquanto alternativa para fomentar a comunicação com as especialistas, já que estamos impedidos de realizar encontros presenciais.

Estabelecemos como critério quantitativo, para organizar e conduzir os resultados da aplicação, a partir da análise da relação entre o total das pesquisas realizadas junto as especialistas e a relação do total de respostas positivas dada a cada item do questionário que será apresentado a seguir.

Mediante o exposto, definimos as percentagens de maneira arbitrária, a fim de mensurar os níveis de efetividade da nossa proposta didática, segundo as respostas das especialistas a ser aplicada, agora para a análise dos questionários referentes a questões fechadas e abertas. Sendo assim, anunciamos abaixo, a razão desse percentual de efetividade a ser representado por um simples modelo matemático, expresso na seguinte forma:

Total de pesquisas admitidas = X

Total de respostas positivas = Y

Se $Y/X \geq 81\%$ = Plano de dados tem muita efetividade.

Se $Y/X > 51\%$ = Plano de dados tem efetividade.

Se $Y/X < 51\%$ = Plano de dados tem pouca efetividade.

Em outras palavras, a razão acima indica que se do total de pesquisas realizadas e considerando o total de respostas positivas referente ao conjunto das CA e CR indicadas, analisadas e respondidas for maior ou igual a 100%, no primeiro formulário, ou 81%, no segundo formulário, demonstrará que o modelo da proposta didática se apresenta com muita efetividade, ou seja, funciona muito bem, segundo a validação das especialistas.

Por outro lado, se do total de pesquisas realizadas for observado no total de respostas positivas, analisadas e respondidas pelas especialistas uma razão igual a 50% para o primeiro questionário e 51% para o segundo, demonstrará que o modelo da proposta didática se mostra efetivo, ou seja funciona bem, segundo a validação das especialistas.

Contudo, se as respostas do conjunto de participantes apresentarem uma média menor

que 50% para o primeiro e 51% para o segundo, do total de respostas positivas dadas pelas especialistas, demonstrará que nosso modelo é pouco efetivo, enquanto proposta didática Socioconstrutivista, contextualizada na História e Geografia do Cabula e seu entorno.

O questionário e os critérios elaborados vão carecer de um teste exaustivo de validação em razão do tempo e espaço para realizar a investigação. As possíveis críticas oriundas da falta de validação ser absorvidas e consideradas na análise dos resultados.

Assim sendo, após elucidarmos os critérios de análise e as porcentagens para verificação da efetividade de ocorrência das CA, no instrumento de análise preconizado, apresentaremos a seguir as questões e seus enunciados que deverão efetivar a aplicação junto às especialistas.

5.9 DESENVOLVIMENTO DO QUESTIONÁRIO PARA AS ESPECIALISTAS

Nesta seção, definiremos as principais questões e os enunciados relacionados análise dos resultados, tendo em vista essa atividade da proposta didática pedagógica.

Para o primeiro questionário, construímos 32 questões, sendo 01 de caráter aberto e subjetivo. As questões estão relacionadas diretamente com a avaliação de todo o planejamento e seus 03 cenários que propomos. Estão distribuídos entre as questões, os indicadores referentes à CR Socioconstrutivismo, Ensino de História e de Geografia para os Anos Iniciais, Princípios do TBC. Cada princípio ou categorias de referências, conforme já discutidos acima, está relacionado diretamente com as subcategorias de análise já indicadas anteriormente.

Sendo assim, apresentamos abaixo um Quadro de referência com questões cuja íntegra será apresentadas no capítulo posterior. Estas questões equivalem ao primeiro questionário aplicado, composto por perguntas fechadas referentes às subcategorias de referência das CR.

Estes indicadores serão correlacionados para compor a análise das especialistas que avaliarão e validarão os 03 cenários projetados, que em seu turno, equivalem as Categorias de Acompanhamento CA, já discutidas acima.

Quadro 193 - Referência das questões do formulário com questões fechadas

Categorias de Referência	Numeração questões de Referência	Subcategorias de Referência Relacionadas	Categoria de Acompanhamento
SOCIOCONSTRUTIVISMO	Questões: 08;12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 21; 22; 23; 24;	<ul style="list-style-type: none"> • Cognição • Interação Social e Coletividade • Zona de Desenvolvimento Imediato - ZDI • Mediação • Colaboração • Contextualidade • Engajamento • Metacognição • Atitude de Pesquisa e Investigação • Resolução de Problemas 	Quadro 13 Modelo de plano Socioconstrutivista da aplicação Escola Municipal Eraldo Tinoco e Escola Municipal Antônio Euzébio, baseado no modelo de Robert Brien.
ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS	Questões 02; 03; 09; 10; 11; 24; 30;	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos interdisciplinares educacionais, • Pensar Histórico 	
ENSINO DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS INICIAIS	Questões: 04; 05; 06; 07; 09; 10; 11; 24; 30;	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos interdisciplinares Educacionais; • Alfabetização Cartográfica 	
TURISMO DE BASE COMUNITÁRIA	Questões: 01; 19;28; 27;	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização • Cooperativo • Ambiental • Colaborativo • Mediador • Criticidade 	
TEORIA DIDÁTICA DE ROBERT BRIEN	Questão: 20; 29; 26; 25;	Quadro 13 Modelo de plano Socioconstrutivista da aplicação Escola Municipal Eraldo Tinoco e Escola Municipal Antônio Euzébio, baseado no modelo de Robert Brien.	

Fonte: Elaboração do autor (2020).

Após concluirmos a descrição do primeiro formulário, apresentaremos as características que projetamos para o segundo questionário de aplicação. Agora, para o segundo formulário, organizamos as questões em 03 blocos, contendo entre 02 a 04 enunciados, que em conjunto somam um total de 10 perguntas.

Estas questões estão relacionadas diretamente à análise da efetividade da CA em relação à verificação dos indicadores da CR, a fim de mensurar a efetividade da proposta a partir da coleta de informações e já mirando o seu refinamento. Neste sentido, as perguntas, conforme já previsto, terão características de questões abertas ou dissertativas.

Sendo assim, cada questão tem o objetivo de avaliar o quanto as especialistas percebem de efetividade do Cenário 1 em relação às ocorrências dos itens relacionados às subcategorias oriundas da Categoria Socioconstrutivista, indicadas na página 68.

Sendo assim, como as especialistas estão habituadas a dar aula para este tipo de grupo corriqueiramente, pensamos que uma pergunta direta será capaz de obter uma avaliação, de acordo com o Cenário 1, apresentado resumidamente abaixo. Elaboramos, portanto, as seguintes questões diretas para o Cenário 1, descrito resumidamente abaixo:

CENÁRIO 1: Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes: compreender a cultura própria do bairro relacionando-a com a história e a cultura da cidade em sua ancestralidade afro-brasileira. Descrição: a) Roda de conversa; b) explicação geral da aula e subjetiva; c) global componente complementar da aula; d) desenvolvimento da entrevista dia; e) seguinte retorno da atividade; f) colóquio com os moradores mais antigos; e g) avaliação.

- 1) Você percebe que o cenário descrito acima será capaz de produzir uma apreensão da situação da Contextualização, Interação social e Coletividade relativa à concretude das experiências comunitárias dos estudantes preconizadas pela situação didática projetada? Responda sim ou não e se desejar, faça um comentário sobre a sua resposta.
- 2) Você percebe que o cenário descrito acima será capaz de desenvolver estratégias Cognitivas e Metacognitivas como próprias da elaboração pessoal do estudante, preconizadas pela situação didática projetada? Responda sim ou não, e se desejar faça um comentário sobre a sua resposta.
- 3) É possível de ser observado para você que o cenário descrito acima será capaz de produzir uma apreensão da situação que possibilite a ocorrência da ZDI, Mediação e Colaboração recomendado pelo cenário projetado? Responda sim ou não, e se desejar faça um comentário sobre a sua resposta.
- 4) É perceptível para você que o cenário descrito acima será capaz de produzir uma apreensão da situação relacionada a uma atitude de pesquisa e investigação por parte dos estudantes na resolução de problemas, preconizado pelo cenário projetado? Responda sim ou não, e se desejar faça um comentário sobre a sua resposta.

E depois de listarmos as questões acima, situamos que, portanto, deverá possibilitar que

conheçamos a análise dos especialistas cada subcategoria relativa ao Socioconstrutivismo.

Para as questões relacionadas ao bloco 2 de verificação, agora submetemos o cenário (02), considerando as questões que possibilitem verificar ainda indicadores da CR Socioconstrutivismo, assim como da CR relacionada aos objetivos didáticos baseados nos componentes de História e Geografia, expressos entre as páginas 77 a 84 deste estudo. Sendo assim, apresentaremos resumidamente os elementos estruturais do cenário supracitado.

Assim sendo, em razão de as especialistas já estarem habituadas a dar aula para este tipo de grupo e, portanto, são capazes de objetivamente atender a respostas satisfatórias, de acordo com a demanda de validação-avaliação. Em vista disto, seguimos com a elaboração de perguntas diretas que julgamos que sejam capazes de obter uma avaliação das especialistas, de acordo com o Cenário 2, apresentado resumidamente abaixo.

CENÁRIO 2: objetivos de processo ou intermediário dos estudantes: observação da natureza ambiental considerando o processo de degradação ambiental; Descrição: Cenário 2: a) Roda de conversa; b) Componente complementar; c) atividade de painel integrado; d) atividade alternativa; e) avaliação.

Sendo assim, para verificarmos a efetividade da categoria no cenário indicado acima, elaboramos as seguintes perguntas a serem submetidas às especialistas:

- 5) Você percebe que o cenário descrito acima será capaz de produzir o desenvolvimento de atividades pautadas em cooperativismo e a colaboração participativa e engajada entre os estudantes e a comunidade do entorno da escola e sugerido pelo cenário projetado? Responda sim ou não, e se desejar faça um comentário sobre a sua resposta.
- 6) É perceptível para você que o cenário descrito acima será capaz de produzir uma apreensão da situação relacionada aos objetivos didáticos para o ensino de História e Geografia para os anos iniciais, indicado no próprio modelo, sugerido pelo cenário projetado? Responda sim ou não, e se desejar faça um comentário sobre a sua resposta.
- 7) Você percebe que o cenário descrito acima será capaz de produzir o desenvolvimento do raciocínio histórico (pensar histórico), enquanto uma operação mental e pessoal do estudante preconizada pelo cenário projetado? Responda sim ou não, e se desejar faça um comentário sobre a sua resposta.
- 8) Você percebe que o cenário descrito acima será capaz de produzir o desenvolvimento de uma consciência ambiental engajada nas questões do próprio bairro pelo estudante preconizado pelo cenário projetado? Responda sim ou não, e se desejar faça um

comentário sobre a sua resposta.

E depois de listarmos as questões acima, situamos que estas deverão proporcionar que conheçamos a análise das especialistas em cada subcategoria relativa à efetividade dos objetivos didáticos para o ensino de História e Geografia implicado ao estudo local e regional.

Por fim, apresentaremos o bloco de questões 3 para a verificação da efetividade da proposta, considerando agora, a Categoria TBC e suas subcategorias, expressas na página 93. Para tanto, submetemos o cenário (3) resumidamente apresentado.

CENÁRIO 3: Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes: conhecer as atividades tradicionais contemporâneas próprias do bairro e sua relação com a cultura dos arredores da escola e sua relação com a cidade. Descrição: a) Roda de conversa; b) estudo dirigido; c) pesquisa de campo em grupo; d) estudo cartográfico local; e) conversa com trabalhador local f) avaliação;

E para mensurar as respostas dadas pelas especialistas, anunciamos as seguintes perguntas que são ancoradas no instrumento de coleta de dados já especificado:

9) É perceptível para você que o cenário descrito acima será capaz de produzir uma apreensão da situação considerando um engajamento que mobilize os estudantes e a comunidade escolar em geral para o desenvolvimento participativo na comunidade, tal qual é preconizado TBC, no cenário projetado? Responda sim ou não, e se desejar faça um comentário sobre a sua resposta.

10) Conhece a História do próprio bairro? Qual seria? (breve explicação)

E depois de listarmos as questões acima, situamos que elas deverão possibilitar que conheçamos a análise dos especialistas em cada subcategoria relativa ao desenvolvimento de atitudes educacionais que mobilizem o TBC. Assim sendo, apresentamos logo abaixo as imagens referentes ao formulário online que está pronto para utilização, no link apresentado na página 130, deste mesmo capítulo. Igualmente, espera-se que através deste instrumento de dados, possamos obter a geração de dados que nos permitam possíveis análises de resultados esperados.

No mesmo formulário construímos um breve termo de consentimento, a fim de coletarmos imediatamente a autorização das participantes das escolas municipais do Cabula, envolvidas no estudo e previamente indicadas na Introdução (p.13) deste trabalho. Consideramos importante elaborar, antes da submissão das perguntas relacionadas às CR e CA, um miniquestionário social, com a finalidade de coletar informações para definirmos um perfil específico e singular das especialistas parceiras de nosso trabalho.

Projetamos no formulário questões propostas, de modo que o participante ao lê-las,

encontrem semelhanças entre elas. Acreditamos que deste modo oferecemos aos participantes, condições para que pudessem legitimar suas respostas, na medida em que a estratégia de elaboração de perguntas semelhantes reforçaria a legitimidade das respostas em torno de CR.

Reiteramos que dividimos o formulário, em 3 blocos tematizados por cada cenário relativos à CA que estará relacionada a um conjunto de CR expresso nos enunciados das questões, e que serão avaliados 1 a 1, posteriormente no capítulo de resultados.

Os formulários criados estão compostos por um cabeçalho de apresentação para situar as especialistas de sua finalidade, como participantes desta pesquisa. Em seguida, dispomos do termo de autorização dos dados gerados pelas especialistas para uso científico. Em continuidade, seguem questões que tratam do perfil profissional e social das especialistas. E por fim, seguem as 10 perguntas referentes à efetividade do cenário pedagógico proposto no planejamento, próprio da CA, e sua relação com as CR que estão dispostas e diluídas em cada questão.

Assim, estabelecidas as questões e seus enunciados que já estão dispostos no instrumento de coleta e análise, apresentaremos posteriormente o resultado da análise dos dados bem como a conclusão da aplicação.

6 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS E RESULTADOS DA APLICAÇÃO

O presente capítulo apresentará os resultados da aplicação da proposta didática baseada no ensino de História e de Geografia para aplicação nas unidades municipais do Cabula para mobilização do Turismo de base comunitária. Em síntese, apresentaremos o desfecho das respostas das especialistas em relação aos 2 formulários que apresentamos no capítulo anterior.

Assim, nossas reflexões estão ancoradas nas referências estabelecidas nas categorias de análise e no instrumento de coleta de dados já apresentado no capítulo 5, bem como nos princípios teóricos e metodológicos abordados no capítulo 3.

Em vista do exposto, os resultados que disporemos a seguir são resultantes das ponderações realizadas a partir da aplicação das Categorias de Acompanhamento – CA e das Categorias de Referência - CR, tendo em vista a necessidade de depurar o resultado da análise das participantes, que, por sua vez, avaliaram e validaram nosso protótipo. Com isto, intencionamos pôr à prova a efetividade do modelo, tendo como base as perguntas nas quais estão ancoradas as subcategorias referentes à CR aplicadas ao estudo das CA.

Reiteramos que o isolamento social, causado pela pandemia do novo coronavírus, assim como o pouco tempo para finalização desta pesquisa de doutorado, impediu que pudéssemos avaliar e validar previamente o formulário junto às especialistas envolvidas. Contudo, isso não nos impede de, após a conclusão desta pesquisa e considerando a ocorrência de outros ciclos de aplicação, possamos efetivar a validação de um novo questionário que deverá ser construído a partir do diálogo com as especialistas convidadas.

Sendo assim, encontramos neste último momento da pesquisa alguma dificuldade para reunir as participantes e sensibilizá-las para adesão à participação, tendo em vista os decretos do Estado da Bahia, nº 20.085/2020, bem como o similar expresso no Ato Normativo nº 30.060/2020, outorgado pela Prefeitura Municipal de Salvador que determinou o período de férias docentes. Contudo a partir da mobilização das coordenadoras pedagógicas das unidades participantes, conseguimos para o primeiro formulário, uma adesão de 12 participantes, enquanto para o segundo formulário, 10 especialistas para participarem do 1º ciclo de aplicação e análise da proposta.

Quanto às especialistas, tivemos a preocupação apenas de selecionar profissionais da educação com formação em Pedagogia, independentemente do cargo ou função que elas desempenham em suas unidades de atuação. Acreditamos que com isso, conseguimos estabelecer uma correspondência entre os princípios teóricos, já discutidos no capítulo 3, e sua

ancoragem junto aos objetivos educacionais próprios dos Anos Iniciais do Fundamental 1, referentes aos componentes de História e Geografia, que, por sua vez, são mediados neste segmento por pedagogas.

Embora cada especialista tenha autorizado a divulgação dos dados, em razão do teor da pesquisa, achamos de bom costume e preservação de suas identidades, em não as relacionar nominalmente em relação à sua resposta dada no formulário. Sendo assim, preferimos substituir seus nomes próprios, por códigos que servirão para o leitor, relacionar e localizar a análise do pesquisador e a validação das especialistas.

Em razão do exposto, aplicamos dois momentos os formulários para coleta de dados:

- a) A primeira aplicação com as perguntas fechadas e dependentes aconteceu entre os dias 10 a 23/11. Utilizamos de mensagem por e-mail e via *whatsapp* para encaminhá-lo junto com o arquivo do plano didático para as especialistas.
- b) Já o segundo momento de aplicação do 2º questionário ocorreu entre os dias 28.11 e 01.12, pelo qual as especialistas foram submetidas às questões abertas, a fim de preencherem com maior liberdade e criatividade, o formulário, de acordo com a orientação que segue disposta no apêndice, na página apresentada mais à frente.

6.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES FECHADAS E ABERTAS

Apresentamos abaixo o resultado das respostas das especialistas que participaram do primeiro questionário composto por 12 participantes. Conforme dito no capítulo anterior, este questionário sintetiza a coleta de dados de 31 questões fechadas + 1 aberta, as quais as especialistas foram submetidas. Sendo assim, cada questão será apresentada com a sua pergunta geradora, e analisada a partir da Gráfico que ilustra o resultado das respostas dicotômicas coletadas pelo Google Forms.

A cada resposta, será analisado se o seu conjunto de respostas positivas foi capaz de validar a proposta planejada e proposta no capítulo 4. Reiteramos que estas perguntas têm relação direta com a discussão que fizemos para alcançar os cenários de ensino que usamos e que foram baseados no modelo de design fundamentado nos objetivos de aprendizagem, conforme apontam os estudos didáticos de Robert Brien (1994, 1999), tendo em vista promover uma educação para mobilização do TBC nas escolas municipais do território do Cabula.

Sendo assim, a partir da percentagem adotada e já discutida no capítulo anterior,

conseguiremos aferir se as Categorias de Referência relacionadas às Categorias de Acompanhamento referentes a cada questão foi capaz de revelar se:

a) O princípio assumido no planejamento revela se a solução aplicada é muito efetiva para o desenvolvimento da nossa proposta e, por conseguinte, para o modelo de aprendizagem baseado no Socioconstrutivismo para mobilizar o TBC nas escolas do Cabula.

b) O princípio adotado no planejamento proposta revela se a solução aplicada tem efetividade para o desenvolvimento do nosso modelo, em razão de uma educação em que o ensino de História e Geografia esteja implicado no estudo do entorno da escola para as séries iniciais.

c) O princípio que utilizamos apresenta pouca efetividade mediante os princípios e suas subcategorias adotadas para o desenvolvimento do modelo que preconizamos para o nosso planejamento didático proposto nesta tese.

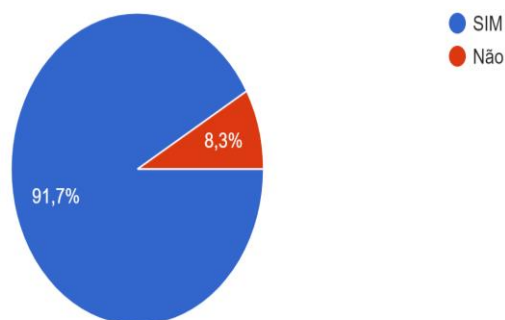
Cada questão será avaliada 01 a 01. Consideraremos a relação entre o conjunto total de respostas dadas e o percentual de respostas positivas atribuídas pelas especialistas. Acreditamos que a partir disto, podemos compreender como ficaram perceptíveis para as especialistas a ocorrência e o grau de efetividade de cada indicador relacionado às questões fechadas.

Sendo assim, apresentaremos agora ao leitor, o resultado da análise das 32 questões referentes ao 1º questionário de validação-avaliação de nossa proposta didática que propomos no capítulo 4.

Questão 01: Conhece a história da comunidade do entorno da escola?

Gráfico 1 – Resposta quanto a conhecimento da comunidade sobre o entorno da escola

Conhece a história da comunidade do entorno da escola?
12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Descrição geral da resposta das especialistas:

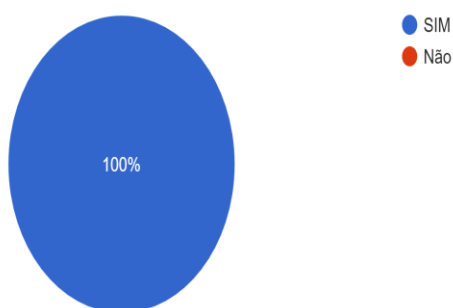
Mediante a questão-problema apresentada acima, buscou-se verificar os conhecimentos prévios das especialistas em relação à história da comunidade do entorno da escola, na qual elas trabalham. Sendo assim, com a análise do gráfico acima, fica perceptível que obtivemos um percentual de 91,7% de respostas positivas das participantes que indicaram conhecer a história local do bairro no qual a escola está inserida. A resposta negativa revela que uma docente que não mora nas regiões do Cabula, desconhece a história da comunidade em que atua.

Neste sentido, esta corrente teórica pode ajudar a articular o cotidiano e a história de vida dos alunos, na medida em que possibilita que eles observem seu próprio bairro, enquanto de caráter conhecimento escolar e formativo, considerando aspectos que permanecem ou se romperam ao longo da sua própria formação, enquanto região e território. Isto revela muita efetividade deste princípio para favorecer o desenvolvimento do nosso plano didático.

Questão 02: Para você o modelo didático apresentado na proposta de planejamento ajuda ao estudante a desenvolver um raciocínio histórico (Pensar Histórico) sobre seu próprio contexto comunitário (História Local e do Cotidiano)?

Gráfico 2 - Percentual de resposta quanto ao modelo didático sobre a capacidade de promover o raciocínio histórico do estudante

Para você o modelo didático apresentado na proposta de planejamento ajuda ao estudante a desenvolver um raciocínio histórico (Pensar Histó...texto comunitário (História Local e do Cotidiano)?
12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Descrição geral da resposta das especialistas:

A partir da questão-problema apresentada acima, buscamos verificar a ocorrência da subcategoria referente ao Pensar Histórico, relacionada à CR Ensino de História, apresentada no capítulo 3 de Princípios da Modelagem. Sendo assim, buscamos aferir juntos às especialistas, se o Pensar Histórico está perceptível como uma estratégia cognitiva, que funciona em nosso modelo, em vista de desenvolver operações mentais ligadas ao raciocínio histórico tangível através das atividades mentais de problematização, investigação, proposição, análise e generalização e síntese, relacionadas na proposta de planejamento que propomos no capítulo 4 desta tese.

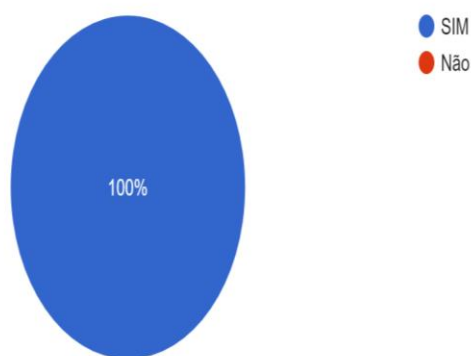
A partir da análise do gráfico acima, fica perceptível que obtivemos 100% de respostas positivas das participantes, em relação à questão relacionada à subcategoria Pensar Histórico. Com isso, entendemos que foi validado como “muito efetivo” pelas especialistas a ocorrência deste indicador em nosso modelo didático.

Questão 03: Os cenários de aprendizagem propostos contribuem para que os estudantes trabalhem com os conhecimentos escolares aplicados ao estudo da História no contexto de seu próprio bairro?

Gráfico 3- Indicador se a proposta didática contribui para apreensão dos conhecimentos escolares aplicados ao estudo da História no contexto de seu próprio bairro

Os cenários de aprendizagem propostos contribuem para que os estudantes trabalhem com os conhecimentos escolares aplicados ao estudo da História no contexto de seu próprio bairro?

12 respostas



Fonte: Elaboração própria. (2020).

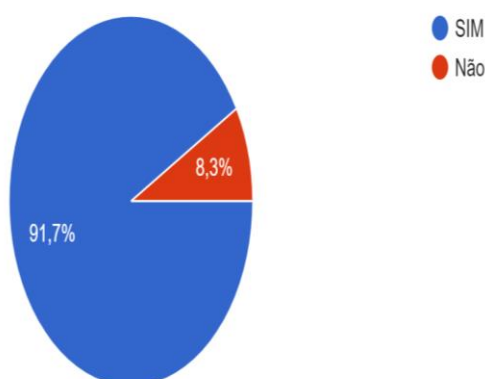
a) Descrição geral da resposta das especialistas

A questão apresentada acima busca verificar a ocorrência do ensino de história em sua efetividade para o design pedagógico proposto neste estudo. Sendo assim, as especialistas reconheceram que o modelo didático pode ajudar o trabalho com componente história, tendo como escala de análise, o estudo do bairro. Com isso, obtivemos 100% de respostas positivas do total de especialistas, que por seu turno, validam esse tipo de trabalho pedagógico apresentado no nosso modelo didático como efetivo para o ensino escolar da história implicado na comunidade do seu entorno no Cabula.

Questão 04: O modelo didático apresentado no planejamento proposto ajuda ao estudante a desenvolver os conceitos relacionados à Alfabetização Cartográfica voltada sobre seu próprio contexto?

Gráfico 4 - Indicador dos conceitos relacionados à Alfabetização Cartográfica voltada ao contexto dos estudantes

O modelo didático apresentado no planejamento proposto ajuda ao estudante a desenvolver um os conceitos relacionados a Alfabetização Cartográfica voltadas sobre seu próprio contexto?
12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Descrição geral da resposta das especialistas

A questão demonstrada acima buscou verificar ocorrência da alfabetização cartográfica como princípio da geografia escolar aplicada aos anos iniciais do fundamental 1. Sendo assim, obtivemos a maioria das respostas positivas, com o percentual de 91,7% de respostas válidas.

Apenas 8,3% responderam negativamente, sinalizando para a falta deste princípio no modelo preconizado.

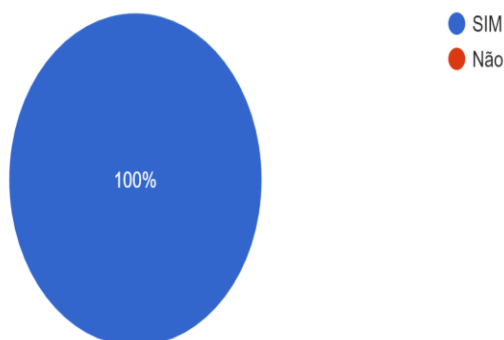
Embora reconheçamos a ocorrência de uma resposta invalidando a efetividade deste indicador, entendemos que a maioria reconhece como muito efetivo para a nossa proposta de planejamento disposta no Quadro 13, do capítulo 4, este indicador para a geração de um ensino que promova a alfabetização cartográfica.

Questão 05: O modelo didático apresentado no planejamento proposto ajuda o estudante a aplicar os conteúdos e seus conceitos ligados a Geografia, em seu próprio contexto real?

Gráfico 5 – Aplicabilidade do modelo didático do ensino de Geografia

O modelo didático apresentado no planejamento proposto ajuda ao estudante a aplicar os conteúdos e seus conceitos ligados a Geografia, em seu próprio contexto real?

12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Descrição geral da resposta das especialistas

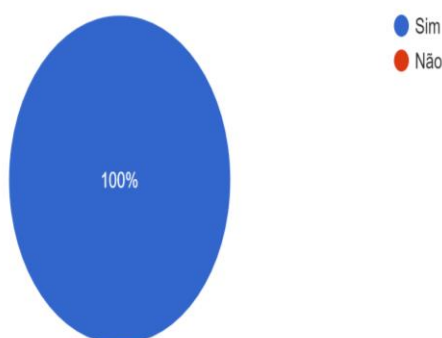
Conforme a pergunta acima, verificamos junto às especialistas se o planejamento proposto nesta tese, se mostra efetivo para se trabalhar com conceitos da geografia relacionados ao contexto real dos estudantes. Sendo assim, todas as especialistas validaram como 100% de respostas positivas que indicam muita efetividade deste indicador para o programa de ensino que modelamos, em razão de suas propostas que parecem ser capazes de gerar um ensino da geografia para os anos iniciais que articule os conceitos escolares, aos conceitos cotidianos ligados à comunidade local.

Questão 06: O modelo de plano de ensino proposto promove a Consciência Ambiental partindo da realidade do próprio estudante e sua comunidade?

Gráfico 6 - Modelo de plano de Ensino para promover a Consciência Ambiental

O modelo de plano de ensino proposto promove a consciência ambiental partindo da realidade do próprio estudante e sua comunidade?

12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Descrição geral da resposta das especialistas

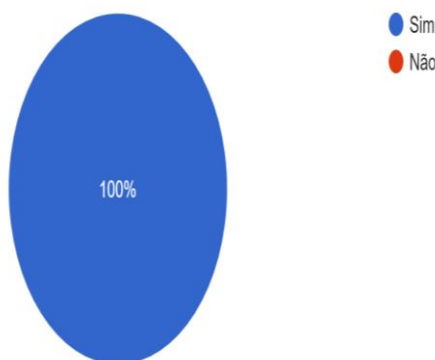
Mediante a questão apresentada acima, buscamos saber em relação às especialistas, se no planejamento que defendemos é possível encontrar efetividade do princípio usado Consciência Ambiental, como parte de uma estratégia de aprendizado responsável por criar um planejamento Socioconstrutivista para a mobilização do TBC voltado para essas questões. Em razão disto, a resposta de todas as especialistas revelou um percentual de 100% de respostas positivas que consideraram a efetividade da ocorrência deste indicador como presente no planejamento que propomos.

Questão 07: As atividades propostas ajudam aos estudantes a melhorar o conhecimento e a consciência ambiental sobre os recursos naturais possíveis de ser encontrados no bairro?

Gráfico 7 - Indicativo de atividades propostas para o estudo sobre consciência ambiental

As atividades propostas ajudam aos estudantes a melhorar o conhecimento e a consciência ambiental sobre os recursos naturais possíveis de ser encontrados no bairro?

12 respostas



Fonte: Elaboração própria (2020).

a) Descrição geral da resposta das especialistas

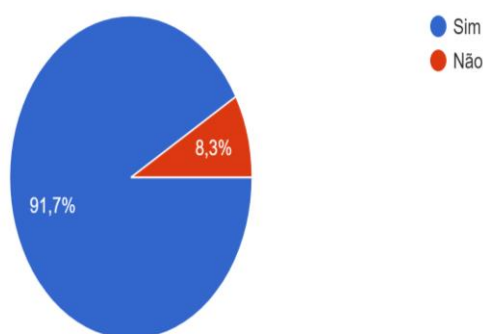
A partir da questão geradora que indicamos acima, vamos conhecer se a nossa proposta didática pode contribuir com a melhoria do conhecimento acerca da necessidade da consciência ambiental, já considerando a possibilidade de na unidade possuir trabalhos nesta linha. Assim, todas as especialistas apresentaram percentual de 100% de respostas positivas. Com efeito, mais uma vez este indicador é validado como presente no nosso plano didático para o desenvolvimento de um ensino que se entende que seja capaz de dar continuidade ao trabalho de conscientização sobre a preservação da natureza local como parte da estratégia escolar que defendemos.

Questão 08. O modelo didático proposto apresenta a ocorrência da Resolução de Problemas aplicado ao contexto comunitário do estudante?

Gráfico 8 - Modelo didático para o ensino de Resolução de problemas

O modelo didático proposto apresenta a ocorrência da Resolução de Problemas aplicado ao contexto comunitário do estudante?

12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Descrição geral da resposta das especialistas

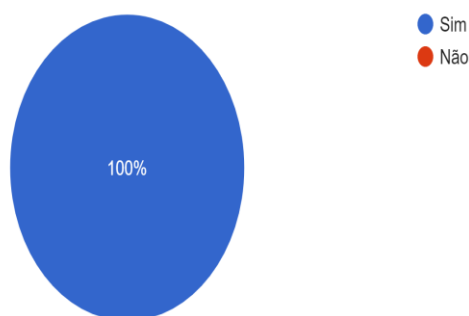
A questão de aprendizagem relacionada à solução de problemas ou resolução de problemas refere-se à finalidade de utilidade da situação na qual os estudantes terão que resolver para alcançar os objetivos de aprendizagem. A questão acima buscou compreender se as especialistas percebem no modelo efetivamente a ocorrência deste princípio como parte do nosso design pedagógico. Sendo assim, obtivemos a maioria das respostas positivas, com o percentual de 91,7% de respostas válidas. Apenas 8,3% responderam negativamente, sinalizando para a falta deste princípio no modelo preconizado.

Embora a validade das respostas positivas indique para a uma ocorrência muito efetiva deste princípio em nosso planejamento, reconhecemos que a resposta negativa nos aponta para necessidade de replanejamento deste princípio em nosso plano.

Questão 09: As atividades propostas no planejamento articulam interdisciplinarmente os conceitos pertinentes ao ensino de História e Geografia para os anos iniciais?

Gráfico 9 - Atividades para o ensino de História e Geografia para os anos iniciais

As atividades propostas no planejamento articulam interdisciplinarmente os conceitos pertinentes ao ensino de História e Geografia para os anos iniciais?
12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Descrição geral da resposta das especialistas

A interdisciplinaridade é uma compreensão de elementos de conhecimento que são comuns ou que podem ser submetidos como comuns a serem estudados em diferentes componentes curriculares. Em razão disto, a questão apresentada acima buscou verificar se em nossa proposta didática as especialistas perceberam a ocorrência da interdisciplinaridade entre o ensino de história e geografia para mobilizar o TBC, a partir da história local do Cabula e suas localidades.

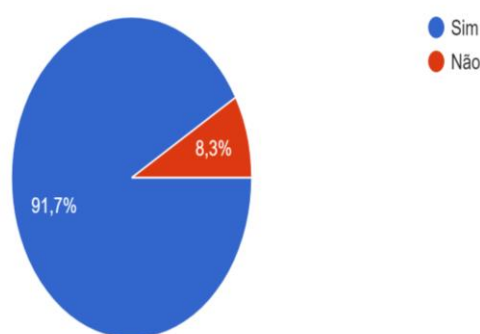
Conforme mostra o gráfico, obtemos 100% de percentual de respostas positivas que validam a efetividade deste indicador como estratégia que funciona em nosso sistema.

Questão 10: As atividades propostas no planejamento promovem a integração entre os conceitos pertinentes ao ensino de História e Geografia para os anos iniciais e o contexto local do estudante e sua comunidade?

Gráfico 10 - Planejamento para integração entre os conceitos pertinentes ao ensino de História e Geografia

As atividades propostas no planejamento promovem a integração entre os conceitos pertinentes ao ensino de História e Geografia para os anos iniciais e o contexto local do estudante e sua comunidade?

12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Descrição geral da resposta das especialistas

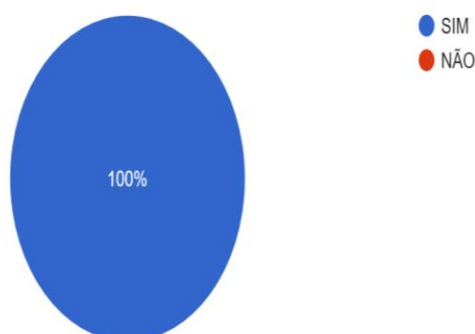
Reconhecemos que a interdisciplinaridade também está sendo testada nesta questão, que por sua vez, será construída de outra maneira. Sendo assim, ficou perceptível a ocorrência de outra resposta, que por sua vez, nos indique que talvez a efetividade indicada na questão anterior não tenha sido tão legítima quanto parece.

Sendo que nesta questão, obtivemos a maioria das respostas positivas, com o percentual de 91,7% de respostas válidas. Apenas 8,3% responderam negativamente, sinalizando para a falta deste princípio no modelo preconizado. Isto nos leva a pensar que é preciso replanear este elemento, que embora tenha uma alta efetividade, apontou para contradições nas respostas das especialistas no comparativo com a questão anterior.

Questão 11: As atividades do modelo didático proposto estão correspondentes com os objetivos e conteúdo para os componentes de História e Geografia para os anos iniciais conforme a BNCC e o Referencial Curricular Municipal?

Gráfico 11- Modelo didático proposto estão correspondentes com os objetivos e conteúdo para os componentes de História e Geografia para os anos iniciais

As atividades do modelo didático proposto estão correspondentes com os objetivos e conteúdos para os componentes de História e Geografia para...rme a BNCC e o Referencial Curricular Municipal?
12 respostas



Fonte: Elaboração do autor. (2020).

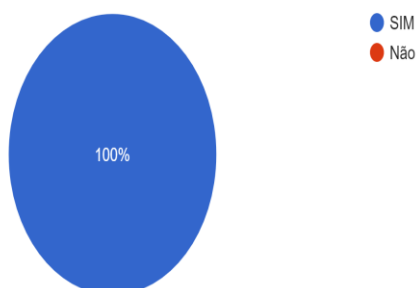
a) Descrição geral da resposta das especialistas

A presente questão preconiza verificar se as especialistas dos anos iniciais, docentes da SMED, reconhecem os objetivos e as habilidades relacionados ao programa curricular regular, tanto no âmbito municipal, quanto federal expresso pelos documentos oficiais indicados na questão, como também inseridos na proposta didática que defendemos. Haja vista obtivemos 100% de respostas que validam a efetividade dos objetivos propostos no plano do capítulo 4, expressos no Quadro 13, como sendo equivalentes aos objetivos curriculares oficiais para o ensino de história e geografia nos anos iniciais.

Questão 12: Segundo sua análise, a proposta de atividades dos cenários de aprendizagem contempla o desenvolvimento da interação social e o engajamento coletivo entre os estudantes para a realização das tarefas junto a própria comunidade?

Gráfico 12 - Proposta de atividades dos cenários de aprendizagem contempla o desenvolvimento da interação social e o engajamento coletivo

Segundo sua análise, a proposta de atividades dos cenários de aprendizagem contemplam o desenvolvimento da interação social e o engajame...alização das tarefas junto a própria comunidade?
12 respostas



Fonte: Elaboração do autor. (2020).

a) Descrição geral da resposta das especialistas

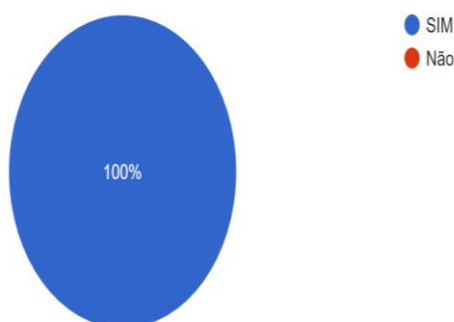
A questão apresentada acima se refere a gurias ou indicadores relacionados às categorias de referência tanto do Socioconstrutivismo, quanto do TBC aplicado no ensino de História e Geografia para os Anos Iniciais. Sendo assim, buscamos conhecer a resposta das especialistas, de modo, a saber, se elas perceberam no planejamento estratégias que viabilizassem a concretização da interação social e o engajamento coletivo como parte do processo de ensino e aprendizagem disposto nos 03 cenários apresentados.

Quanto a isto, obtivemos 100% de respostas positivas que validam a efetividade desses indicadores no modelo relacionado aos 03 cenários de aprendizagem, conforme mostra o gráfico.

Questão 13: O planejamento proposto projeta uma atitude mediadora do professor ou professora em relação aos estudantes e o conhecimento trabalhado em sala de aula?

Gráfico 13 - Indicativo sobre o planejamento proposto sobre o conhecimento trabalhado em sala de aula

O planejamento proposto projeta uma atitude mediadora do professor ou professora em relação aos estudantes e o conhecimento trabalhado em sala de aula?
12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Descrição geral das respostas das especialistas

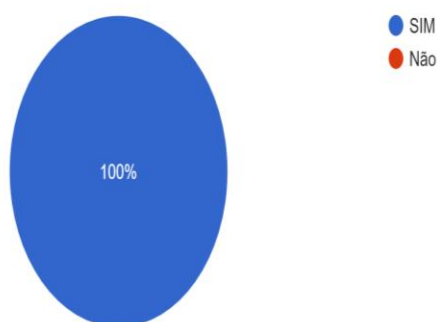
A questão apresentada tem o objetivo de compreender a capacidade do nosso planejamento em criar no docente, uma atitude mediadora em relação ao conhecimento e aos estudantes. Em vista disto, buscamos verificar a ocorrência desta atividade como presente nas estratégias utilizadas na sequência didática adotada. Assim, as especialistas reconheceram como válida e efetiva no plano, a ocorrência deste indicador. Reconhecemos como 100% de respostas positivas como validadoras desta proposição.

Questão 14: É possível afirmar que o modelo de planejamento didático favorece a ocorrência de uma atitude mediadora do professor ou professora?

Gráfico 14 - Proposta de atividades dos cenários de aprendizagem contempla o desenvolvimento da interação social e o engajamento coletivo

É possível afirmar que o modelo de planejamento didático favorece a ocorrência de uma atitude mediadora do professor ou professora?

12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

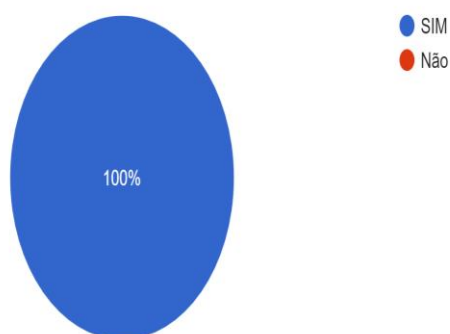
a) Descrição geral das respostas das especialistas

Reiteramos a verificação do indicador mediação, a fim de confirmar a validade da resposta anterior, repetida de outra forma nesta questão, no intuito de verificarmos a resposta das especialistas sobre as subcategorias apresentadas na pergunta. Sendo assim, obtivemos a percentagem de 100% do total de respostas das especialistas como positivas em relação à ocorrência efetiva da mediação como estruturante do processo de ensino proposto no nosso modelo e avaliado nos 03 cenários do Quadro 13.

Questão 15: É possível afirmar que as sequências de tarefas propostas oferecem condições didáticas para ocorrência da interação e do senso de coletividade entre os estudantes?

Gráfico 15- Indicativo sobre a sequência de tarefas propostas

É possível afirmar que as sequências de tarefas propostas oferecem condições didáticas para ocorrência da interação e do senso de coletividade entre os estudantes?
12 respostas



Fonte: Elaboração do autor. (2020).

a) Descrição geral das respostas das especialistas

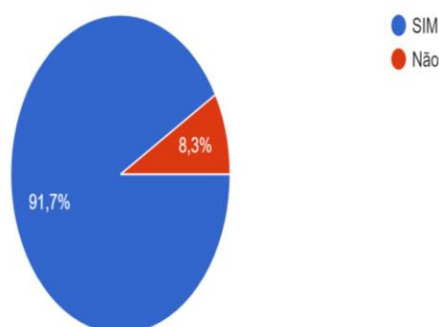
A questão apresentada tem o objetivo de verificar junto às especialistas se a nossa proposta didática estabelece efetivamente mecanismos que geram interação e senso de coletividade a partir das atividades propostas. Sendo assim, pedimos as especialistas que respondessem se elas encontraram nos três cenários do planejamento do presente no Quadro 13, do capítulo 4 da proposta de modelo de aplicação à ocorrência desses dois indicadores ou subcategorias. A resposta apresentada pelo total de especialistas revela 100% de respostas positivas à efetividade desses dois indicadores como parte da proposta didática, isto é, as subcategorias estão ativas nas sequências didática dos 03 cenários.

Questão 16: A metacognição, como uma atitude de atendimento ao estudante com maior dificuldade de execução nas tarefas, ficou perceptível como ocorrência no planejamento?

Gráfico 16 - Indicativo sobre a Metacognição

A metacognição, como uma atitude de atendimento ao estudante com maior dificuldade de execução nas tarefas, ficou perceptível como ocorrência no planejamento?

12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

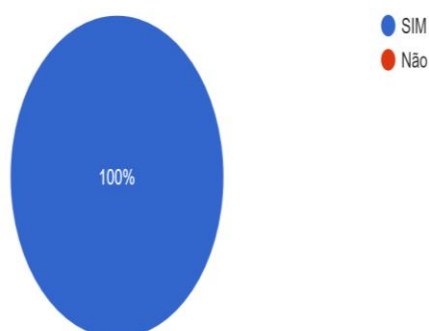
a) Descrição geral das respostas das especialistas

Consideramos a Metacognição como um conceito complexo e desafiador. Buscamos entender se a ocorrência desta subcategoria ligada à categoria Socioconstrutivista, se de fato está efetivada como parte da estratégia didática que utilizamos no design cognitivo e pedagógico do nosso planejamento. Sendo que nesta questão obtivemos a maioria das respostas positivas, com o percentual de 91,7% de respostas válidas. Apenas 8,3% responderam negativamente, sinalizando para a falta deste princípio no modelo preconizado. Isto nos leva a pensar que é preciso replanejar este elemento, que embora tenha uma alta efetividade, apontou para contradições nas respostas das especialistas no comparativo com a questão anterior.

Questão 17: As sequências didáticas apresentadas nos cenários de aprendizagem permitem aos estudantes a desenvolverem uma autoconsciência e automonitoramento em relação ao seu próprio processo de aprendizado?

Gráfico 17- Indicativo das sequências didáticas

As sequências didáticas apresentadas nos cenários de aprendizagem permitem aos estudantes a desenvolverem uma autoconsciência e automonito...elação ao seu próprio processo de aprendizado?
12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Descrição geral das respostas das especialistas

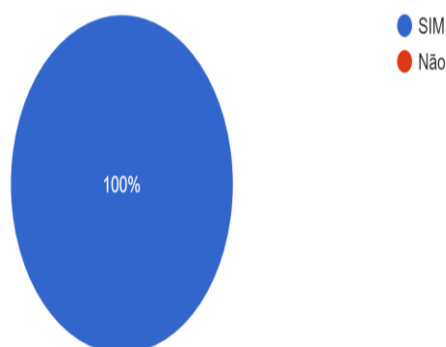
Estabelecemos na questão acima, uma avaliação interna a partir das sequências didáticas usadas nos cenários do Quadro 13. Identificamos a necessidade de verificar se a Autoconsciência e o Automonitoramento são elementos ativos no planejamento proposto, assim como relacionados à subcategoria Metacognição. Em vista disto, solicitamos às especialistas que pudessem avaliá-los. Assim, obtivemos 100% de respostas positivas do total das especialistas, que por sua vez, demonstram como muito efetivo as subcategorias indicadas em nossa proposta didática.

Questão 18: As atividades propostas nos cenários de ensino do planejamento colaboram com práticas investigativas, enquanto o objetivo de aprendizagem a ser construído pelo estudante?

Gráfico 18 - Indicativo das atividades de ensino do planejamento

As atividades propostas nos cenários de ensino do planejamento colaboram com práticas investigativas, enquanto o objetivo de aprendizagem a ser construído pelo estudante?

12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

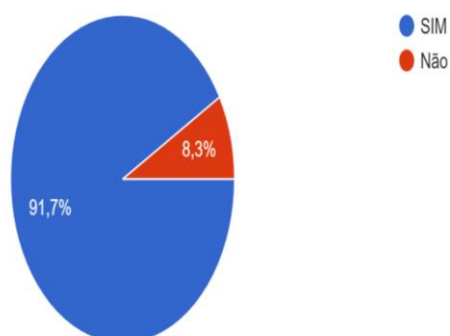
a) Descrição geral das respostas das especialistas

Submetemos a partir da questão acima, o indicador Práticas Investigativas ligadas à subcategoria relacionada ao princípio e à CR Socioconstrutivista. Portanto, obtivemos de todas as especialistas 100% de respostas positivas em relação à efetividade deste indicador para o desenvolvimento da aprendizagem nos estudantes. Neste sentido, a resposta valida as práticas investigativas entre os estudantes preconizadas nas sequências didáticas com as pesquisas de campo nos cenários do planejamento.

Questão 19: O modelo de plano de aula permite que os estudantes desenvolvam atitudes como autonomia, solidariedade e protagonismo a partir das tarefas propostas nos cenários de aprendizagem?

Gráfico 19 - Indicativo relativo à aplicabilidade do Modelo de aula

O modelo de plano de aula permite que os estudante desenvolvam atitudes como autonomia, solidariedade e protagonismo a partir das tarefas propostas nos cenários de aprendizagem?
12 respostas



Fonte: Elaboração do autor. (2020).

a) Descrição geral das respostas das especialistas

Considerando as demandas relacionadas a uma formação global relacionada a uma formação integral e integrada. Neste sentido, buscamos saber junto às especialistas se a nossa proposta didática permite o desenvolvimento de atitudes que fomentem a autonomia, a solidariedade e o protagonismo na execução das tarefas das sequências.

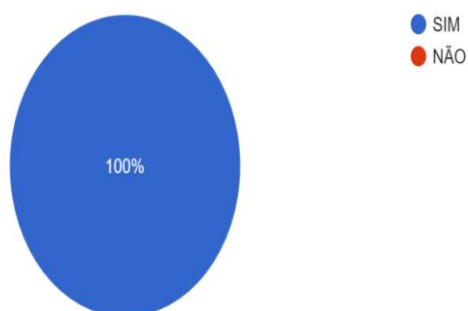
Tendo em vista a questão, obtivemos a maioria das respostas positivas, com o percentual de 91,7% de respostas válidas. Apenas 8,3% responderam negativamente, sinalizando para a falta deste princípio no modelo preconizado. Isto nos leva a compreender que é preciso replanejar estes elementos, que embora tenham apresentado uma alta efetividade, apontam para necessidade de replanejamento destes indicadores.

Questão 20: Os objetivos globais e de processos estão coerentes com as propostas de atividades e com os conteúdos do planejamento proposto?

Gráfico 20 - Indicativos dos objetivos globais

Os objetivos globais e de processos estão coerentes com as propostas de atividades e com os conteúdos do planejamento proposto?

12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Descrição geral das respostas das especialistas

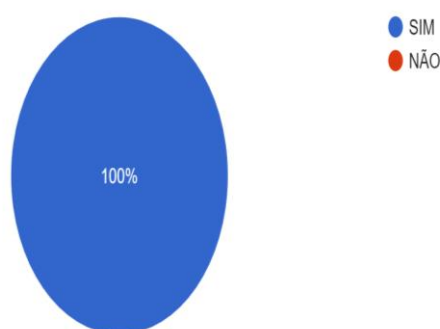
Esta questão submetida às especialistas está diretamente relacionada com a efetividade do Modelo de plano baseado no planejamento de Robert Brien, centrado no objetivo de aprendizado do estudante. Sendo assim, o design pedagógico obteve do total de especialistas 100% de resposta positiva que legitimam a efetividade do nosso Modelo de plano para elas. Neste sentido, mais uma vez recebemos uma aprovação das 12 especialistas que indicam nossa proposta tem muita efetividade de intervenção pedagógica.

Questão 21: É possível verificar a ocorrência da ZDI (Zona de Desenvolvimento Imediato) a partir da interação de estudantes de níveis de aprendizagem diferente durante a atividade?

Gráfico 21- Indicativo da ZDI

É possível verificar a ocorrência da ZDI (Zona de Desenvolvimento Imediato) a partir da interação de estudantes de níveis de aprendizagem diferente durante a atividade?

12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Descrição geral das respostas das especialistas

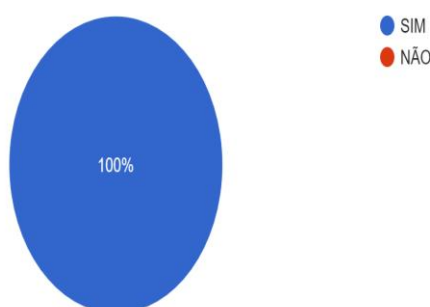
Repetimos outra questão relacionada ao indicador ZDI para confirmar a sua efetividade na proposta de nosso planejamento. Sendo assim, todas as especialistas atribuíram 100% de respostas positivas o revela efetividade desta subcategoria na promoção de situações de aprendizagem que promovam essas zonas de aprendizagem, mediante as situações didáticas em sala de aula que propomos em nosso estudo.

Questão 22: É possível verificar a ocorrência da ZDI (Zona de Desenvolvimento Imediato) nas situações didáticas nas quais o professor ou a professora auxilia (mediação) o estudante?

Gráfico 22 - Indicativo sobre a ocorrência da ZDI

É possível verificar a ocorrência da ZDI (Zona de Desenvolvimento Imediato) a partir da interação de estudantes de níveis de aprendizagem diferente durante a atividade?

12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

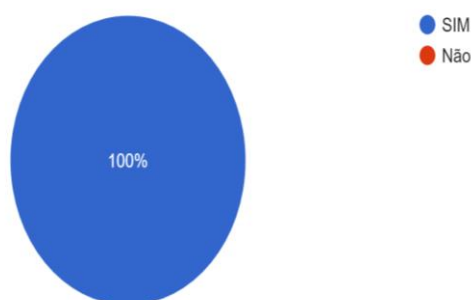
a) Descrição geral das respostas das especialistas

Nesta questão a ZDI é deslocada para ação docente. Neste sentido, propomos às especialistas verificarem se o modelo proposto é capaz de criar estratégias docentes, nas quais o ensino seja preconizado como uma ação mediada entre conhecimento e estudante. Sendo assim, obtivemos 100% de respostas positivas que validam a efetividade deste elemento em nosso modelo.

Questão 23: É possível verificar nas atividades a ocorrência da ZDI (Zona de Desenvolvimento Imediato) a partir da interação dos grupos operativos com níveis diferentes de saberes?

Gráfico 23 - Indicativo da ocorrência da ZDI a partir da interação dos grupos operativos

É possível verificar nas atividades perceber a ocorrência da ZDI (Zona de Desenvolvimento Imediato) a partir da interação dos grupos operativos com níveis diferentes de saberes?
12 respostas



Fonte: Elaboração do autor. (2020).

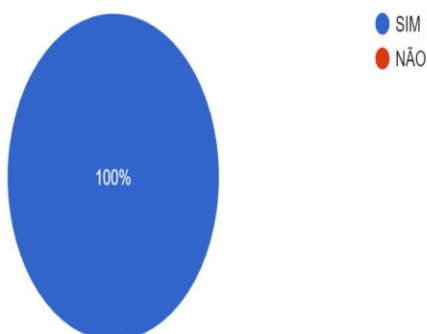
a) Descrição geral das respostas das especialistas

Já esta questão trata de verificar a ocorrência da ZDI nas propostas coletivas dos cenários do planejamento didático proposto nesta tese. Sendo assim, mediante o trabalho coletivo em sala de aula, solicitamos junto às especialistas a avaliação deste indicador. Obtivemos como resposta do total de especialistas 100% de respostas positivas, que por sua vez, indicam muita efetividade desta subcategoria no modelo. Além disto, legitimam entre as especialistas a nossa proposta como de fato Socioconstrutivista.

Questão 24: As atividades permitem o desenvolvimento das operações cognitivas (classificar, ordenar, refletir, articular, comparar, estabelecer o entendimento das relações topológicas, projetivas e euclidianas) e da autoconstrução pelo estudante em seu contexto no bairro?

Gráfico 24 - Indicativos das atividades que permitem o desenvolvimento das operações cognitivas

As atividades permitem o desenvolvimento das operações cognitivas (classificar, ordenar, refletir, articular, comparar, estabelecer o entendimento d...trução pelo estudante em seu contexto no bairro?
12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Descrição geral das respostas das especialistas

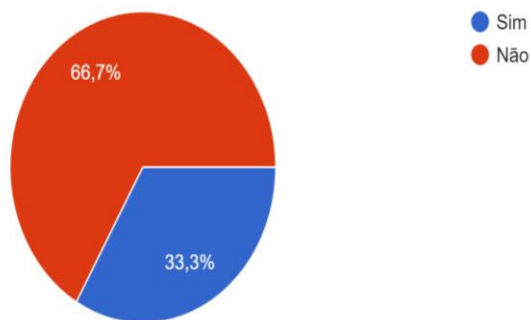
Reiteramos nesta questão a relação entre a capacidade do modelo de protagonizar o desenvolvimento de operações cognitivas superiores. Neste sentido, a Categoria de Referência Socioconstrutivismo é o principal indicador a ser verificado implicitamente nesta questão. Sendo assim, o total de respostas das especialistas conferiu uma razão de 100% de respostas positivas, que por sua vez, validam a ocorrência deste indicador como estrutural para o Modelo de plano que ensejamos neste estudo.

Questão 25: Você já tinha ouvido falar do Turismo de base comunitária antes deste projeto?

Gráfico 25 - Indicativo da abrangência do TBC

Você já tinha ouvido falar do Turismo de Base Comunitária antes deste projeto?

12 respostas



Fonte: Elaboração do autor. (2020).

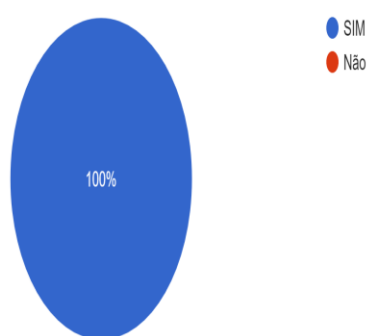
a) Descrição geral das respostas das especialistas

Submetemos as 12 especialistas à questão que avalia se as elas tinham conhecimento dos estudos sobre o turismo de base comunitária que funciona a partir do projeto TBC Cabula e entorno. Obtivemos um percentual 86,7 % de respostas negativas, em relação a 33,3% do percentual que responderam já tinham ouvido falar sobre TBC . Neste sentido, essa questão evidencia para a importância desta ação protagonizada por este estudo, tanto outras que precisam acontecer para que mais escolas tenham conhecimento e acesso ao projeto TBC em suas unidades.

Questão 26: O modelo de Educação Popular para mobilizar o TBC, proposto nos cenários podem ajudar, a médio e longo prazo aos estudantes a participarem mais ativamente e com criticidade da própria comunidade e com isso mobilizar seus pares comunitários para ações de melhorias em sua rua?

Gráfico 26 - Modelo de educação para mobilizar o TBC

O modelo de Educação Popular para mobilizar o TBC, proposto nos cenários podem ajudar, a médio e longo prazo aos estudantes a participare...comunitários para ações de melhorias em sua rua?
12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

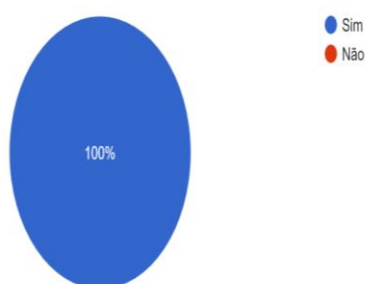
a) Descrição geral das respostas das especialistas

A questão apresentada tem o objetivo de conhecer a respostas das especialistas sobre a capacidade desta proposta em mobilizar situações que fomentem uma compreensão de educação que esteja mediada pelo princípio da Educação Popular e sua inserção ao longo do tempo, como parte da cultura escolar. Neste sentido, 100% do total de respostas das especialistas consideram, legitimam e validam o modelo de educação popular que viabilize ações que mobilizem a relação entre escola e comunidade como parte da nossa proposta de planejamento.

Questão 27: As atividades propostas nos cenários de ensino do planejamento favorecem a ocorrência de atitudes cooperativas entre escola e comunidade do seu entorno?

Gráfico 27 - Indicativo das atividades que favorecem atitudes cooperativas

As atividades propostas nos cenários de ensino do planejamento favorecem a ocorrência de atitudes cooperativas entre escola e comunidade do seu entorno?
12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

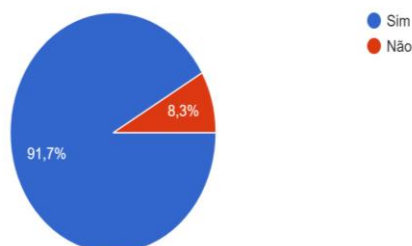
a) Descrição geral das respostas das especialistas

Mais uma vez reconhecemos a importância de verificar a partir da categoria TBC se os princípios preconizados em subcategorias são reconhecidos como válidos e presentes na nossa proposta didática pelas especialistas que o avaliaram. Neste sentido, obtivemos 100% de percentual de respostas positivas em relação ao total de participantes que reconheceram que a proposta potencialmente pode desenvolver os indicadores apresentados na questão.

Questão 28: O planejamento proposto fomenta o protagonismo e autonomia dos estudantes?

Gráfico 28 - Modelo de planejamento relacionado ao protagonismo e autonomia do estudante

O planejamento proposto fomenta o protagonismo e autonomia dos estudantes?
12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

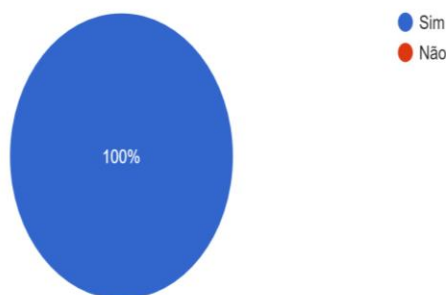
a) Descrição geral das respostas das especialistas

Acreditamos que este tipo de pergunta reforça outras subcategorias que já identificamos e que reconhecemos como indicadores que fortalecem ou demonstram necessidade de replanejamento. Sendo assim, obtivemos 91,7% de respostas que validam e legitimam a aplicação do design produzido e planejado no Quadro 13, do capítulo 4. Por outro lado, obtivemos 8,3 % do percentual das respostas, ou seja, em média 1 ou 2 pessoas não validam estes indicadores como presentes, enquanto estratégias que deverão mediar o ensino proposto no design.

Questão 29: O planejamento proposto considera os objetivos de aprendizagem dos estudantes como elemento central do processo de planejamento?

Gráfico 29 - Modelo de planejamento sobre os objetivos da aprendizagem

O planejamento proposto considera os objetivos de aprendizagem dos estudantes como elemento central do processo de planejamento?
12 respostas



Fonte: Elaboração própria (2020).

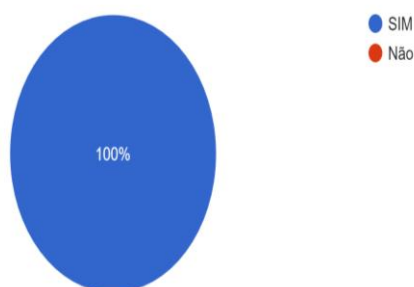
a) Descrição geral das respostas das especialistas

Mais uma vez objetivamos conhecer a partir do percentual de respostas positivas apresentadas pelas especialistas, se o plano de ensino ou proposta didática demonstrada no modelo indicado no Quadro 13, do capítulo 4, cuja concepção didática centraliza sua ação nos objetivos de aprendizagem dos estudantes, conforme reconhece os estudos de Robert Brien (1994, 1999). Nesse sentido, obtivemos do percentual total de respostas das especialistas, 100% de respostas positivas que validam positivamente a ocorrência deste indicador como parte integrante da proposta que preconizamos.

Questão 30: A Proposta didática baseada no ensino de História e Geografia: aplicação em escolas da região do Cabula para mobilização do Turismo de base comunitária desenvolvida pelo doutorando Eudes Mata Vidal pode te ajudar no ensino de História e Geografia?

Gráfico 30 - Proposta didática para o ensino de História e Geografia

A Proposta didática baseada no ensino de História e Geografia: aplicação em escolas da região do Cabula para mobilização do Turismo de Base Comun...de te ajudar no ensino de Historia e Geografia?
12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

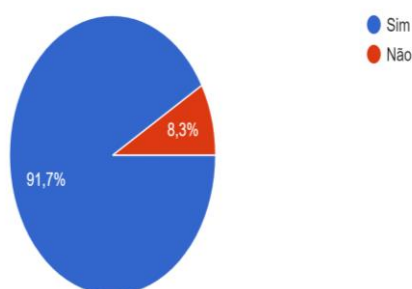
a) Descrição geral das respostas das especialistas

A questão apresentada tem a intenção de verificar diretamente se o planejamento proposto baseado no ensino de história e geografia será reconhecidamente legitimado e validado pelos especialistas, a partir das experiências de ensino já construídas ao longo de sua carreira nas unidades do Cabula. Em vista disto, obtivemos 100% de respostas do total das especialistas que reconheceram positivamente que a nossa proposta pode contribuir para ampliar suas estratégias para o ensino de história e geografia na região do antigo quilombo do Cabula.

Questão 31: Você aplicaria a proposta didática baseada no ensino de História e Geografia: aplicação em escolas da região do Cabula para mobilização do Turismo de base comunitária em sua turma?

Gráfico 31 - Proposta didática baseada no ensino de História e Geografia

VOCÊ APLICARIA A PROPOSTA DIDÁTICA BASEADA NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA: APLICAÇÃO EM ESCOLAS DA REGIÃO DO CABULA...ISMO DE BASE COMUNITÁRIA, EM SUA TURMA?
12 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Descrição geral das respostas das especialistas

A pergunta apresentada é como anterior e busca também verificar diretamente se a proposta é aplicável nas unidades Escolares do Cabula que participam da pesquisa. Neste sentido, já obtivemos um número diferenciado de respostas da anterior. Acreditamos que a dificuldade de aplicação do plano proposto esteja relacionada ao segmento que nós preconizamos.

Supomos que a resposta da questão a seguir talvez demonstre isso. A resposta de uma das especialistas reconhece o plano como não aplicável para sua turma que é de Educação Infantil. Neste sentido, o plano de fato teria que ser replanejado e apropriado para esta modalidade de ensino, tendo em vista que nosso modelo foi centralizado em uma proposta didática para o ensino fundamental 1, anos iniciais.

Sendo assim, obtivemos 91,7% de respostas que validam e legitimam a aplicação do design produzido e planejado no Quadro 13, do capítulo 4. Por outro lado, obtivemos 8,3 % do percentual das respostas, ou seja, em média 1 ou 2 pessoas não validam este plano como possível de aplicação em sua turma de atuação.

Quadro 24 – Percepção das especialistas sobre o direcionamento metodológico da pesquisa

Código do Especialista:	Descrição das ocorrências	Observações acerca da análise da ocorrência deste indicador para as especialistas
Especialista. 01	Apenas adaptação, observando a possibilidade de ampliar o envolvimento de todo corpo docente (todas as disciplinas) com a proposta didática.	Indica a necessidade de ampliação da atividade para a escola em geral. Destaca a proposta para outros componentes curriculares.
Especialista. 02	O plano está bem detalhado e organizado, não é necessário realizar alteração.	Não sinalizou nenhuma mudança estrutural na proposta.
Especialista. 03	Com base na pesquisa aqui apresentada, deve promover visitas à comunidade onde poderão ser vivenciadas situações como as que os alunos vivem, como passam a maior parte do seu tempo fora da escola	Recomenda visitas de campo guiadas pela escola na comunidade de entorno.
Especialista. 04	Caro Eudes, máximo respeito e orgulho de você, de sua trajetória e compromisso com a educação pública. Faço questão de parabenizá-lo pelo excelente trabalho desenvolvido nas unidades de ensino, em especial, na que atuo no diurno. Receba também minha gratidão. As atividades relacionadas a este estudo geraram em nós muito prazer e alegria em constatar as descobertas, aprendizagens provocadas em todos os envolvidos. Alterar algo, não me atrevo. A proposta está muito bem elaborada, autoexplicativa e aberta a acréscimos que, certamente, virão no momento do desenvolvimento/aplicação. Sugiro, no entanto, que se possível, proponha também para a Modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos, pois cabe perfeitamente. Obviamente, algumas das estratégias serão adaptadas, porém a riqueza do processo e a consolidação das aprendizagens serão maravilhosas, e se sistematizadas, trarão para futuros estudantes (nova fonte histórica?) elementos que aprofundarão seus estudos.	Sugere que esta atividade seja aplicada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA.
Especialista. 05	Não faria alterações	Sem sugestões
Especialista. 06	Sem descrição	Sem sugestões
Especialista. 07	A proposta é muito rica, interessante, com certeza proporcionará aprendizagens importantes. Foi construída com base no ambiente em que as crianças vivem e isso proporciona uma identificação com o tema, trazendo conscientização e um possível engajamento nos cuidados com a comunidade em que moram. Penso, porém, que há necessidade de aumentar o protagonismo dos estudantes, por exemplo, com a construção das perguntas da	Recomenda a utilização de mais mapas locais. Utilização de metodologias ativas articuladas às rodas de conversas. Aumentar a capacidade de os estudantes interferirem mais na produção das atividades de pesquisa de campo na região do

	entrevista. Outro aspecto seria a inserção de mais atividades para explorar a análise dos mapas do local. Em contextos de escola pública, seria muito bom que as visitas realmente ocorressem, pois a apresentação com slides diminui muito o impacto na aprendizagem. Entendo, porém, que acaba sendo o possível. Intercalar rodas de conversa com atividades mais voltadas para metodologias ativas, como por exemplo, estações temáticas.	próprio bairro.
Especialista. 08	A proposta didática é muito bem elaborada e acredito que contempla as necessidades do público atendido, pois valoriza as riquezas culturais materiais e imateriais da comunidade local, bem como as modificações ocorridas no decorrer do tempo, formas de ocupação dos espaços e valorização dos sujeitos envolvidos no processo. Reconhecendo estes sujeitos não como meros expectadores, mas como protagonistas e construtores neste processo histórico-geográfico. Por isso, no momento acredito que não reconheço necessidade de alterações.	A observação reconhece que a teoria didática e de aprendizagem que protagoniza na atividade escolar a autonomia do estudante, bem como sua capacidade de pensar geo-historicamente estão presentes no plano proposto sem necessidade de replanejamento de um modo geral.
Especialista. 09	Acredito que deveriam ser acrescentadas medidas de segurança em relação ao atual cenário de pandemia que estamos vivenciando no momento, para as visitas a serem realizadas nas localidades propostas, como hortas comunitárias e a reserva de Mata Atlântica.	A observação acrescenta ao planejamento adequações em razão das precauções de saúde por causa da pandemia do novo Coronavírus, que deverá ser observadas para o replanejamento do modelo.
Especialista. 10	Na realidade da minha turma que é da Educação Infantil teria que adaptar o planejamento proposto.	Recomenda-se adaptação do plano para Educação Infantil
Especialista. 11	A nossa escola fica fora da comunidade. Talvez, seja uma dificuldade para compreensão de alguns conteúdos para as crianças da educação infantil e anos iniciais.	Aponta para dificuldades de escolas que estão “a margem” de comunidades. Conhecidas também como escolas de percurso que é o caso da EM Antônio Euzébio.
Especialista. 12	Estimular os alunos a conhecer mais a origem da sua localidade, buscando pessoas mais velhas.	Reitera o sentido do autoconhecimento sobre a própria localidade.
Especialista. 13	Apenas adaptação, observando a possibilidade de ampliar o envolvimento de todo corpo docente (todas as disciplinas) com a proposta didática.	Recomenda a ampliação do plano para docentes com formação específica em outras licenciaturas.
Especialista. 14	O plano está bem detalhado e organizado, não é necessário alteração.	Sem sugestão.

Fonte: Elaboração do autor (2020).

Ao final desta análise, percebemos a necessidade de criar outra verificação que nos revelasse mais elementos, agora com maior riqueza de detalhes nas respostas, diretamente

relacionadas à validação das especialistas. A criação deste outro questionário de cuja explicação consta no capítulo anterior, supomos que permite com que as participantes apresentassem uma maior liberdade nas respostas dadas para coleta das informações.

Em vista do exposto, aplicamos um segundo formulário virtual, ainda referente ao 1º ciclo de aplicação da DBR, agora em um tempo mais reduzido de retorno das respostas do que o anterior. Neste caso, a limitação do tempo de coleta dar-se-á em razão da própria necessidade de conclusão desta tese e, por conseguinte, da finalização deste doutorado.

Conforme já explicado no capítulo 5, referentes à metodologia deste estudo, para a aplicação do questionário com questões abertas, selecionamos apenas 10 questões produzidas entre a articulação das CR com as CA que adotamos neste capítulo e que já foram estabelecidas, conforme apontam os princípios discutidos no capítulo 3. Sendo assim, apresentamos a seguir os novos dados coletados com a aplicação de um novo formulário, agora com questões de ordem subjetivas.

Sendo assim, anunciaremos ao leitor (a) a análise dos resultados das CR e CA que segue abaixo, que por sua vez, foi extraída dos dados coletados no instrumento google forms, com a finalidade de verificar a efetividade da nossa proposta didática.

6.1.1 Análise da ocorrência da CR Contextualização, Interação Social e Coletividade em sua efetividade na validação da CA referente ao ciclo 1, Cenário 1

Quadro 25 – Percepção das especialistas sobre a capacidade de apreensão da proposta didática quanto à concretude das experiências comunitárias dos estudantes preconizadas pela situação didática projetada

QUESTÃO 01. Você percebe que o cenário descrito acima será capaz de produzir uma apreensão da situação da Contextualização, Interação social e Coletividade relativa a concretude das experiências comunitárias dos estudantes preconizadas pela situação didática projetada? Responda sim ou não, e se desejar faça um comentário sobre a sua resposta.	código de identificação das especialistas
Sim. Pois os alunos serão protagonistas das suas próprias pesquisas fora da Escola.	E.01.
Sim. Esta experiência possibilita o contato dos alunos com os outros moradores mais antigos do bairro, trazendo a história do local. O instrumento de entrevista e roda de conversa objetiva o estudo e a compreensão da realidade local.	E.02.
Sim. O roteiro está bem organizado e objetivo.	E.03.
Sim. Favorece o diálogo, a pesquisa e, por consequência, a construção das aprendizagens de história e geografia do bairro.	E.04.
Sim. Entendo que o contato com a comunidade produzirá uma experiência de aprendizado consistente e duradoura.	E.05.
Sim,	E.06.
Sim, pois é importante que os estudantes compreendam o meio em que vivem, assim como a sua história. Tudo que se pensa e se planeja para os educandos devem ser pensadas dentro do seu contexto de vida, da sua realidade.	E.07.
Sim	E.08.

Sim.	E.09.
Sim, fortalece o pertencimento e amor pela localidade em que se habita.	E.10.
Porcentagem de respostas validadas:	85%

Fonte: Elaboração do autor (2020).

6.1.2 Análise da ocorrência da CR Contextualização, Interação Social e Coletividade e sua efetividade validação da CA referente ao ciclo 1, Cenário 1

a) Análise da efetividade das subcategorias em destaque

Conforme exposto, consideramos apenas as respostas formuladas com ideias completas, que embora de forma diferente, apontam para um entendimento mais amplo sobre a efetividade do Cenário 1, em razão das experiências pedagógicas capazes de criar situações nas quais os alunos possam aprender de forma contextualizada, agindo socialmente e coletivamente em sua própria comunidade.

a) Especialista E.01

A especialista reconhece que a atividade proposta para o cenário indicado pode oferecer condições para que os alunos desenvolvam procedimentos socioeducacionais que promovam uma atitude de protagonismo em sua ação, durante a execução e realização da atividade projetada para ele.

Entretanto é possível perceber que a resposta dada ainda não contempla totalmente as subcategorias Contextualização, Interação Social e Coletividade que está sendo submetida para verificação, validação-avaliação de sua efetividade em nosso planejamento preconizado.

Entendemos que embora a resposta reconheça um princípio do protagonismo e a ação ativa e pessoal do estudante, ainda não é possível reconhecer nesta resposta a importância da atividade, enquanto promotora de procedimentos que fomentem o engajamento e o fortalecimento de seus vínculos comunitários, bem como de sua consciência coletiva e atitudes cooperativas junto à própria comunidade de moradia.

b) Especialista E.02

A resposta apresentada pela especialista nos informa que houve uma maior compreensão por parte da especialista sobre o sentido socializador e contextual da atividade proposta no planejamento disposto no capítulo 4. Neste caso, reconhecemos que esta resposta, ao que parece, está mais próxima de uma validação real das subcategorias indicadas acima.

Ao avaliar a atividade como uma “experiência de contato” entre estudantes e moradores mais antigos, a especialista E.02., aponta diretamente para a importância da interação social

promovida pela atividade da entrevista que projetamos no Cenário 1. Assim, talvez reconheça que questão que envolve a Contextualidade tem como possibilidade tornar a realidade prática e comunitária um conteúdo de investigação e estudo escolar. Com isso, supõe-se que a especialista valida a proposta como capaz de engajar os estudantes para um aprofundamento não somente do conhecimento local, bem como das relações com os moradores mais antigos de sua própria comunidade.

Essa mesma especialista traz em sua análise a validade do instrumento de coleta de dados que projetamos no Cenário 1, enquanto um mecanismo que se mostra eficiente para a objetivação da atividade que é a compreensão da realidade local.

Além disto, a especialista deixa nítida a compreensão que atividade foi capaz de alcançar, bem como o objetivo do processo que a compreensão da cultura do bairro relacionando com tema da aula o que é o estudo dos registros e as formas de registrar as experiências da própria comunidade em sua afro-ancestralidade. Conforme já apontado tudo capítulo 2, o território do Cabula é, sobretudo, uma região de forte concentração de afrodescendentes, e por isso, o estudo desta região, tal qual as localidades de Sussuarana e Cabula, está diretamente ligado à luta, à resistência e à migração das populações afrodescendentes e quilombolas na história da cidade de Salvador.

c) Especialista E.03.

Embora a especialista apresente uma avaliação relativa à forma do planejamento, não encontramos elementos em sua resposta que estejam relacionados aos indicadores verificados, ou seja, não tivemos um suporte de ideias que nos mostre a ocorrência destas CR. Sendo assim, não estamos contemplados

d) Especialista E.04.

A resposta dada pela especialista indica a relevância da atividade como engajadora para o desenvolvimento de estratégias de interação social da escola junto à comunidade do seu entorno, que por sua vez, será desenvolvida por meio da pesquisa e investigação *in loco*. Por outro lado, não fica evidente na resposta da participante se ficou compreensível a ocorrência da subcategoria coletividade, uma vez que não faz nenhuma menção, ao menos explícita, que indique a ocorrência desse princípio Socioconstrutivista em nosso modelo.

Entretanto é perceptível que ficou compreensível a ocorrência da contextualização, ou seja, do princípio da apropriação do conhecimento sobre o espaço sociogeográfico e sócio-histórico local, como um conteúdo a ser estudado por meio de atividades de investigação.

Damos destaque ao reconhecimento por parte da especialista sobre o entendimento da proposta geral do nosso trabalho que é a construção de aprendizagem de história e geografia

pautadas no estudo do próprio bairro de moradia dos estudantes.

Nesse sentido, também fica evidente que a compreensão de educação preconizada por essa especialista é de uma educação construída por meio de processos de autoelaboração, em detrimento de uma recepção passiva por parte do estudante, frente ao conteúdo a ser exposto ou ministrado em sala de aula.

d) Especialista E.05.

A resposta da especialista não garante o entendimento das subcategorias dispostas na questão problematizadora. Embora a especialista sinalize sobre a relação de contato com a comunidade mediada pela atividade, ao que parece, essa observação apenas alcançaria a ocorrência da subcategoria Interação Social, por meio da estratégia de investigação que projetamos para os estudantes realizarem em sua própria comunidade.

Contudo não fica evidente se a especialista compreendeu o sentido das subcategorias referentes à Coletividade e Contextualização, pois sua resposta não apresenta nenhum elemento que as identifique, tampouco a efetividade destes indicadores como ocorrência observada na atividade proposta do cenário 1. Assim, a avaliação da especialista sobre a nossa proposta não indica se o objetivo do processo e o tema utilizado para a aula foram válidos e alcançados por meio da atividade modelada, expressa na entrevista a ser realizada junto aos moradores antigos pelos próprios estudantes do bairro.

Sendo assim, supomos que seria necessário submeter essa mesma especialista a outro questionário, de modo a verificar a partir de outras questões, se ela reconhece as subcategorias indicadas como presentes e ativas na proposta do modelo didático que projetamos baseada no ensino de História e Geografia para mobilização do Turismo de base comunitária no Cabula.

e) Especialista E.07.

A resposta da especialista nos oferece um elemento que excede e sublima a verificação da ocorrência das CR indicadas na questão problematizadora. A resposta sinaliza para a necessidade de o planejamento considerar a posição do estudante, ou seja, que a professora ou professor se coloque no lugar do aluno, ao pensar como efetivamente o planejamento pode dialogar com a realidade concreta dos educandos (BRIEN, 1994, 1999).

A resposta da especialista citada nos parece que reforça a importância de um desenho didático que se relacione diretamente ao planejamento, à projeção de processos de ensino baseados naquilo que os alunos precisam adquirir, sem deslocar-se da concretude de suas experiências locais.

Conforme exposto, esta dimensão também alcança os estudos da Geografia, na medida em que aponta para a importância de os estudantes compreenderem o meio em que vivem.

Nesse sentido, a conceitualização se torna uma estratégia de ensino e aprendizagem importante para que a educação, de modo geral, não fique presa e se perca em uma compreensão da realidade e na análise de uma escala que só privilegie a difusão de uma compreensão predominantemente "estrangeira" de mundo, uma vez que, conforme afirma Milton Santos: "cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente" (SANTOS, 1996:273).

f) Especialista E.10.

A resposta dada pelo especialista aponta para importância da educação, enquanto um ato que precisa do outro como sujeito, ou seja, demanda de interação social e princípio de coletividade, tendo em vista a necessidade "pertencimento ao local que habita". Ao trazer o amor e o pertencimento ao local como tônica resultante da atividade do Cenário 1, talvez o especialista, em outras palavras, sinaliza para importância de considerar na relação entre estudantes, professores e comunidade, o reconhecimento e o valor da própria comunidade em seu contexto histórico e geográfico encontrado como ocorrência efetiva no planejamento que projetamos.

b) Avaliação da efetividade das subcategorias em destaque

A obtenção dos indicadores Interação Social, Contextualização e Coletividade tem relação com a efetividade do objetivo do processo de aprendizagem dos alunos que foi compreender a cultura própria do bairro, relacionando-o com a história e a cultura da cidade em sua ancestralidade afro-brasileira.

Tomamos como referência para avaliação destes indicadores das CR Socioconstrutivista do total de 07 respostas, assumimos 06 respostas destas como mais completas e adequadas, em razão da verificação da efetividade dos indicadores apresentados nesta questão. Com isto, o valor de referência de efetividade do modelo determinou positividade em 85% de respostas que validam estes indicadores em nossa proposta de planejamento.

Por outro lado, avaliamos que a dificuldade das especialistas observarem imediatamente a presença destes princípios, nos mostra que o Cenário 1 ainda precisa ser aprimorado em relação a estas subcategorias, principalmente na formação de atitudes mais coletivas. Com isto, pretendemos para o aprimoramento do nosso projeto mediante a observação das especialistas considerar:

a) Criar tarefas desafiadoras em que a solução do problema somente seja possível através do trabalho coletivo e da inserção ativa na comunidade;

b) Preconizar mais atividades em que o trabalho coletivo e cooperativo, enquanto procedimento da ação em equipe, esteja evidente na estrutura da tarefa;

c) Pode ser pensado para o próximo ciclo o desenvolvimento de uma horta coletiva a ser produzida e, principalmente acompanhada e distribuída a responsabilidade por seu cuidado por todos os estudantes.

Assim, identificamos que este elemento em nossa proposta apresentou um potencial baixo, para gerar a efetividade dos indicadores em destaque, o que reforça a necessidade de replanejar esta tarefa, que por sua vez, deverá ser aprimorada em um novo ciclo de aplicação.

Alcançamos que, após termos analisados as subcategorias indicadas na questão 01, apresentaremos os resultados de mais uma análise, de acordo com os dados da questão verificada a seguir.

6.1.3 Análise da ocorrência da CR Estratégias Cognitivas e Metacognitivas em sua efetividade na validação da CA referente ao ciclo 1, Cenário 1

Quadro 26 - A capacidade de a proposta didática desenvolver estratégias Cognitivas e Metacognitivas como próprias da elaboração pessoal do estudante

QUESTÃO 02: Você percebe que o cenário descrito acima será capaz de desenvolver estratégias Cognitivas e Metacognitivas como próprias da elaboração pessoal do estudante, preconizadas pela situação didática projetada? Responda sim ou não, e se desejar faça um comentário sobre a sua resposta.	código de identificação das especialistas
Sim. Pois os mesmos seguirão um roteiro que norteará suas entrevistas.	E.01.
Sim. Possibilita o aluno fazer conexões com a sua história e perceber o quanto são autores da história do bairro e agentes de transformação.	E.02.
Sim.	E.03.
Sim. Municia o estudante de estratégias para seu desenvolvimento cognitivo.	E.04.
Sim. Porque a partir deste desenho didático o aluno tem a possibilidade de confrontar suas experiências e percepções da realidade com outras visões trazidas pelos colegas e moradores do bairro.	E.05.
Sim, são estratégias que favorecem e influenciam de forma positiva o processo de aprendizagem.	E.06.
Sim. As estratégias são claras quando a preocupação em elevar o aprendizado significativo.	E.07.
Sim	E.08.
Sim.	E.09.
Sim, ele compreende a necessidade de melhorar o convívio social promovendo ações comunitárias.	E.10.
Porcentagem de respostas validadas:	85,7%

Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Análise da efetividade das subcategorias em destaque

Neste momento será verificado se o nosso modelo apresenta a ocorrência da Estratégia Cognitiva e da Metacognição, enquanto elementos estruturais dispostos em nosso design proposto.

Sendo assim, entendemos a Estratégia Cognitiva como uma capacidade intersubjetiva, pela qual o estudante precisa construir a partir de situações didáticas que a promovam, como parte de sua elaboração pessoal usada no cumprimento de uma tarefa escolar proposta.

Por outro lado, reconhecemos que a Metacognição é um conceito um pouco mais complexo que o anterior, pois entendemos que este está diretamente ligado à capacidade de o estudante desenvolver um próprio automonitoramento sobre seu ato cognitivo. Já ao professor, fica a necessidade em criar situações que alcancem, principalmente, aqueles que ainda não conseguem automonitorar-se, como parte de um processo pessoal autoconsciência sobre seus próprios processos e habilidades.

a) Especialista 01.

A resposta apresentada pela especialista aponta para a importância do roteiro do planejamento didático proposto como mediador, no qual os estudantes deverão se apoiar para alcançar o cumprimento da tarefa a ser executada no plano de ensino. Alcançasse que especialista relaciona o desenvolvimento de operações cognitivas a partir do direcionamento didático da atividade. A atividade é proposta dentro de uma perspectiva na qual o protagonismo do estudante é a tônica do processo. E por outro lado, o papel do professor é auxiliar em mediar o grupo de estudantes no cumprimento entendimento das etapas da tarefa.

Sendo assim, ao tomar o roteiro como guia da atividade, acreditamos que a resposta positiva faz referência à autonomia cognitiva que o estudante deverá desenvolver. Contudo não se nota nenhuma relação que mencione a Metacognição, como parte de automonitoramento próprio do processo de aprendizado.

b) Especialista. 02.

A resposta positiva dada pela especialista, ao que nos parece, indica uma compreensão mais próxima da ocorrência da Estratégia Cognitiva, como um elemento inserido no design pedagógico da proposta didática. Igualmente, aponta para a possibilidade de os alunos estabelecerem conexões, a especialista nos informa que a atividade será capaz de proporcionar potencialmente relações cognitivas de raciocínio, classificação, reflexão e análise. Alcançamos este entendimento, na medida em que a própria especialista relaciona a

capacidade da atividade para estabelecer operações comparativas entre a própria história, e a história coletiva da comunidade.

Neste sentido, a atividade possibilita a reflexão e a análise em escalas diferentes de análise histórica e geográfica. Ainda assim, não está nitidamente destacado se a resposta valida a Metacognição, enquanto uma subcategoria encontrada no modelo.

b) Especialista. 04.

Novamente, temos mais uma resposta positiva dada por mais uma especialista, indicando apenas o indicador Estratégia Cognitiva. Em vista disto, entendemos que sua ocorrência foi validada em nossa proposta didática, considerando nossa perspectiva Socioconstrutivista. Neste sentido, fica subentendido que a atividade potencialmente pode proporcionar o desenvolvimento de operações cognitivas que permitam aos estudantes, desenvolverem sua dimensão conceitual e procedimental necessária para realização da atividade da entrevista com moradores do bairro em que moram. Contudo reitera-se a falta de menção a qualquer observância a ocorrência da Metacognição, enquanto o princípio que deverá ser considerado para o desenvolvimento de um modelo didático Socioconstrutivista. Sendo assim, talvez confirme a fragilidade deste indicador ou subcategoria como elemento que não está expresso no Cenário 1 do plano de ensino e que deve ser replanejado para os próximos ciclos.

c) Especialista. 05.

A resposta positiva da especialista aponta mais uma vez para o potencial do planejamento, enquanto gerador de situações que promovam junto aos estudantes o desenvolvimento de suas próprias estratégias cognitivas. Este indicador pode ser confirmado, na medida em que a mesma especialista comunica que a atividade pode proporcionar ações cognitivas capazes de gerar um raciocínio que confronta e percebe a realidade em comparação com outras visões de mundo, ou seja, compara, classifica, analisa e sintetiza o conhecimento histórico comunitário construído com a entrevista.

Contudo como diferencial a percepção da especialista ao apontar a importância e validade dos saberes dos próprios colegas do estudante e, principalmente, da comunidade, conteúdo escolar capaz de promover o desenvolvimento de operações cognitivas complexas no processo de ensino dos estudantes.

Mais uma vez fica evidente a falta de observação por parte da especialista na ocorrência da Metacognição, enquanto um indicador que, em seu turno, defendemos como parte do princípio da modelagem da nossa proposta didática e que ao que parece, não está perceptível como estruturante do modelo pedagógico preconizado.

d) Especialista. 06:

Na resposta da avaliação de mais outra especialista, fica destacada a ocorrência da Estratégia Cognitiva, enquanto parte da solução do design didático que propomos. Em poucas palavras, a especialista aponta para a efetividade do princípio de estratégia cognitiva como elemento potencial para geração de um processo efetivo de aprendizado. No entanto, em nenhum momento é nítida a percepção sobre a Metacognição. Neste sentido, fica mais uma vez retificado que o modelo didático proposto não mostrou para a especialista, a ocorrência deste indicador para o desenvolvimento de nossa solução.

e) Especialista 07.

A resposta positiva da especialista também indica para a percepção da ocorrência da Estratégia Cognitiva, tendo em vista que ela aponta para um processo de aprendizado significativo. Muito embora a nossa perspectiva cognitiva seja, socioconstrutivista, destacamos na resposta da especialista a referência à teoria de aprendizagem organizada por David Ausubel, Aprendizagem Significativa. Em seus pressupostos Ausubel destaca o processo de nossa modelagem como relevante para a apropriação do conhecimento a partir da experiência do próprio aluno. Sendo assim, não verificamos nenhuma menção que pudesse referenciar a ocorrência da Metacognição para o desenvolvimento do nosso modelo didático.

f) Especialista. 10.

A resposta positiva apresentada pela especialista diretamente não apresenta nenhuma relação com as categorias de referência verificadas nesta questão em relação ao Cenário 1. Nesse sentido, a resposta estaria mais correspondente à questão 01 relacionada a indicadores como Interação Social e Coletividade. Em vista disto, não consideramos a resposta da especialista como válida para verificação da ocorrência da categoria e sua efetividade na elaboração de um modelo Socioconstrutivista de planejamento.

b) Avaliação da efetividade das subcategorias em destaque

A obtenção da Estratégia Cognitiva pelos estudantes sobre o assunto do Cenário 1, ao que parece, está adequada como parte dos princípios educacionais modeladores do design didático aplicado. Porém a resposta esmagadora da maioria das especialistas nos mostra que a subcategoria Metacognição não foi encontrada, enquanto elemento desejável e potencializador do processo de aprendizagem. Todavia levantamos algumas hipóteses que talvez se aproximem de uma resposta desejada, em razão da nulidade da ocorrência deste indicador ou subcategoria nas respostas positivas das especialistas.

Entendemos que talvez a Metacognição não tenha ficado perceptível pelas especialistas, por não ter sido bem planejada, o que demanda um replanejamento e aprimoramento para um novo ciclo de aplicação, que por sua vez, objetiva inserir no desenvolvimento de outra proposta de aula, agora baseada no refinamento do modelo proposto no Quadro 13, página 102.

Ao passo que também pode ser possível que este conceito não tenha sido bem construído no currículo responsável pela formação dos pedagogos, o que carece de um maior estudo sobre a apropriação deste conceito na formação de nossos especialistas para com isso, alcançarmos um maior entendimento da ocorrência deste indicador que refere-se ao processo de automonitoramento da própria aprendizagem pelo estudante.

Sendo assim, entre as 10 respostas destinadas a esta questão, analisamos 7 especialistas como válidas de verificação, mas só consideramos apenas 6 respostas como positivas. Assim, a escolha de análise deu-se em razão da natureza das respostas estarem mais completas e adequadas para verificação da ocorrência dos indicadores ou subcategorias avaliadas.

Neste sentido, obtivemos o índice 85,7% de respostas válidas apenas para ocorrência efetiva no modelo da CR Estrutura Cognitiva como validadora da dimensão Socioconstrutivista em nosso desenho didático, o que demonstra sua alta efetividade no modelo preconizado.

Sendo assim, após avaliarmos as dificuldades de as especialistas observarem imediatamente a presença da Metacognição, o Cenário 01 revela que ainda é preciso aprimorá-lo em relação a esta subcategoria. Com isto, pretendemos para o aprimoramento do nosso projeto, mediante a observação das especialistas, considerar:

- a) Criar atividades/tarefas pelas quais os estudantes possam ser provocados cognitivamente a operarem de maneira a planificar, verificar, monitorar e avaliar suas próprias ideias;
- b) Criar no Cenário 1 momentos pelos quais os estudantes possam avaliar as tarefas realizadas ao final da aula;
- c) Propor o desenvolvimento de esquemas e/mapas conceituais que serão desenvolvidos pelos estudantes;

Assim sendo, após termos analisado as subcategorias indicadas na questão 02, apresentaremos os resultados de mais uma análise, de acordo com os dados da questão verificada na questão 03, que dispomos logo abaixo.

6.1.4 Análise da ocorrência da CR Zonas de Desenvolvimento (ZDI), Mediação e Colaboração em sua efetividade na validação da CA referente ao ciclo 1, Cenário 1

Quadro 207– Percepção das especialistas sobre a capacidade de a proposta didática produzir uma apreensão da situação que possibilite a ocorrência da Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI)

QUESTÃO 03. É possível de ser observado para você que o cenário descrito acima será capaz de produzir uma apreensão da situação que possibilite a ocorrência da Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), Mediação e Colaboração recomendadas pelo cenário projetado? Responda sim ou não, e se desejar faça um comentário sobre a sua resposta.	Código de identificação das especialistas
Sim	E.01.
Sim. A mediação nessa experiência apresentada traz a chance do aluno refletir sobre as consequências de suas ações no local onde ele está inserido. Acredito que perguntas mediadas neste contexto tragam resultados de análises concretas e inspire os alunos para outras buscas ampliando o conhecimento sobre sua história.	E.02.
Sim.	E.03.
Sim	E.04.
Sim, porque efetivamente o aluno constrói aprendizagens, e não somente recebem a informação pronta e de maneira acrítica.	E.05.
Sim, é possível perceber várias estratégias que serão utilizadas, de modo a alcançar cada aluno.	E.06.
Sim. Já que a Zona de Desenvolvimento do indivíduo está ligada ao que ele já sabe e conhece e ao que aprenderá.	E.07.
Sim	E.08.
Sim. Com a reorganização do planejamento, o protagonismo dos alunos e o papel mediador do professor ficaram mais claros.	E.09.
Sim, apesar das Barreiras com questões de dominação territorial.	E.10.
Porcentagem de respostas validadas:	83%; 33%

Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Análise da efetividade das subcategorias em destaque

Neste momento, anunciamos ao leitor que analisaremos as subcategorias Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), Mediação e Colaboração, relacionadas à CR Socioconstrutivismo, já discutida no capítulo 3, e sistematizada como princípios no Quadro 08. Mantemos as das 10 respostas apresentadas, considerando como verificáveis apenas 6, e válidas 5 como positivas. Este critério está atrelado à completude e à adequação dos argumentos das especialistas, em relação à questão proposta e, principalmente, à percepção das especialistas aos indicadores a serem avaliados.

a) Especialista. 02.

A resposta positiva dada pela especialista aponta para a relação entre o processo de

mediação e a construção de zonas de desenvolvimento imediato, referentes a aprendizagens contextualizadas ou em contextualização com a experiência concreta de vida comunitária e familiar dos próprios alunos.

Sendo assim, a especialista referêcia as perguntas do roteiro, recuperando-as como estratégia pedagógica e mecanismo cognitivo, que supomos potencialmente poder fomentar um cenário educativo mediador. Além de tudo, supomos que a especialista apontou que esta estratégia que utilizamos, poderá gerar resultados concretos no aprendizado pessoal dos estudantes. No entanto, não fica muito nítido se a especialista validou o indicador Colaboração/compartilhamento, pois em nenhum momento de sua resposta ele é citado, ou faz qualquer menção à ocorrência de situações que preconizam atitudes de compartilhamento e colaboração entre os estudantes na execução das tarefas.

Sendo assim, talvez implicitamente ao relacionar a atividade ao processo de aprendizado a partir da relação comunitária, esteja latente a estratégia de Colaboração, a partir da interação sócio-histórica ou sociocultural no ambiente de contexto sociogeográfico dos estudantes e do entorno da escola, segundo propõem as atividades dos cenários do planejamento.

Assim sendo, reconhecemos apenas a validade de sua resposta para o indicador Mediação. Contudo, ao trazer que este modelo de ensino pode proporcionar uma reflexão que leve o automonitoramento pelo próprio estudante, ao refletir sobre suas ações comunitárias, supomos que esta resposta valida a condição Metacognitiva de nossa proposta, discutida no Quadro 13, capítulo 4, como uma operação mental interna e pessoal de autorreflexão, a partir da sua experiência no mundo.

b) Especialista. 05.

A resposta positiva da especialista manifesta a validade da ZDI e da Mediação, enquanto ocorrências que demonstram efetividade destas subcategorias para o desenvolvimento do processo de ensino proposto no plano didático desenhado neste trabalho. Ao admitir que o aluno constrói aprendizagens, fica nítida a compreensão da especialista que reconhece que o papel do estudante não é de um mero receptáculo de informações passiva e sem contexto, mas produtor e sujeito de sua própria história imediata. Assim, nos parece que a especialista demonstra perceber que o planejamento propõe considerar o estudante como transformador de sua própria realidade.

A resposta apresentada também nos indica que a especialista observou na proposta do Cenário 1 as estratégias que fomentam interações sociais, tão necessárias para o desenvolvimento de operações sociocognitivas e mediadoras com a realidade empírica. Ao

que tudo indica, a especialista compreendeu que a relação de ensino e aprendizagem são mediadas por instrumentos e signos construídos na cultura histórica na qual o estudante pertence, determinada pelo espaço geográfico que atua.

Sendo assim, ao reconhecer que o processo sugerido em nosso planejamento no Cenário 1, presente no Quadro 13, do capítulo 4, a especialista manifesta a percepção da efetividade da categoria Mediação e Zona de Desenvolvimento Imediato, enquanto uma operação mental que se constrói no plano pessoal a partir do contato social com o conhecimento de forma crítica e contextual.

Entretanto também não ficou evidente a observância por parte da especialista, da subcategoria de referência Colaboração, enquanto estratégia e mecanismo de aprendizagem e cognição, tão necessárias para o desenvolvimento de atividades que promovam a Mediação e a ZDI entre os que compartilham da experiência escolar.

c) Especialista. 06.

A resposta positiva da especialista manifesta o entendimento da ocorrência da subcategoria Mediação, enquanto uma estratégia de ensino que alcança a singularidade do estudante dentro da coletividade da turma. Neste caso, supomos que a especialista considera que a proposta apresenta estratégias de alcance para os estudantes individualmente.

Neste sentido, a especialista sinaliza sobre a importância da aquisição de conhecimentos, que por sua vez, deverão ser expressos por meio de elos, entre o sujeito que aprende e os artefatos do ambiente que funcionam como mediadores entre o sujeito e a própria realidade. Devido a isto, a Mediação e os elementos mediadores funcionam como instrumentos que vão auxiliar o professor na concretização deste elo, que dar-se-á por meio de signos que vão alcançar as operações mentais e, por consequência, substituir os objetos do mundo real, que naquele momento não estão presentes, mas que poderão ser articulados aos conceitos escolares.

Todavia não ficou evidente a ocorrência da Colaboração como uma estratégia para desenvolvimento da atividade do Cenário 1, que deve ser considerada a partir da constituição de elementos da construção coletiva, o trabalho em equipe e a ajuda mútua entre os pares aprendentes.

A especialista considera na análise da proposta do Cenário 1, a partir da atividade da entrevista, a possibilidade de diálogo com a experiência de cada estudante, de modo ordenado e responsável pela formação dos conhecimentos. Contudo não fica nítido se ela percebeu a ocorrência da Colaboração e da ZDI, que embora estejam relacionadas também com a criação de condições mediadoras de ensino, deveriam estar mais destacadas e perceptíveis de forma

mais nítida e explícita na análise da especialista.

d) Especialista. 07.

A resposta positiva da especialista explicitamente demonstra em sua análise a percepção sobre a efetividade da Zona de Desenvolvimento Imediato - ZDI, que supomos ter sido motivada pela entrevista e pelo trabalho de construção do registro e da memória comunitária, propostos pelo Cenário 1, do Quadro 13. Além disto, sua resposta nos aponta para validação das zonas de desenvolvimento como parte da nossa proposta de aula que, em outras palavras, manifesta a relação de distância entre aquilo que o estudante já tem consolidado como conhecimento e informação construída, adquirida em suas estruturas cognitivas, e aquilo que ele ou ela pretende aprender e construir, a partir da mediação e do compartilhamento com outro par.

Posto isto, reiteramos que a resposta positiva da especialista sinaliza para a ocorrência da zona de desenvolvimento e ao que tudo indica, podemos entender também para validação da Mediação, em razão de sua relação direta com a geração das zonas de desenvolvimento.

Por sua vez, a ZDI é resultante de um trabalho colaborativo e, por isso, a Mediação e as zonas nos conduzem para observarmos, conforme exposto na resposta da docente, a ocorrência do protagonismo, como parte destes princípios usados para promover o estilo de processo educativo preconizado em nosso desenho didático.

e) Especialista. 09.

A resposta da especialista manifesta uma espécie de síntese das subcategorias relativas à efetividade do nosso modelo, enquanto solução Socioconstrutivista. Haja vista que a especialista traz a importância da atividade como organizadora de um planejamento que delinea processos pelos quais o protagonismo do estudante e o papel mediador das docentes estão evidentes no Cenário 1 da solução proposta.

Nesse sentido, a especialista valida a importância de o estudante assumir uma posição ativa no próprio processo de aprendizado e isso sucederá para a aplicação de uma atitude mediadora por parte de quem ensina. Além disto, potencialmente poderá ocorrer o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens que serão desenvolvidas a partir do estabelecimento de momentos de geração de zonas de aprendizado que dar-se-ão com tarefas que fomentem o trabalho em equipe e a colaboração.

Sendo assim, a especialista valida a importância de o estudante assumir uma posição ativa no próprio processo de aprendizado e isso sucederá para a aplicação de uma atitude mediadora por parte de quem ensina. Além do que potencialmente poderá ocorrer o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens que serão desenvolvidas a partir do

estabelecimento de momentos de geração de zonas de aprendizado que realizar-se-ão com tarefas que fomentem o trabalho em equipe e a colaboração.

f) Especialista. 10.

A resposta do especialista, de certa forma, denuncia a relação conflituosa, atualmente tão vigente, nas dificuldades de concretização da função social e libertadora da escola na formação da cidadania emancipatória, solidária. A resposta da especialista aponta para as consequências das tensões e conflitos que refletem as condições desiguais e as disputas entre as classes na sociedade capitalista.

A resposta do especialista reflete a condição que atualmente tem marcado os bairros populares, que é a violência contínua. Neste sentido, destacamos que os conflitos entre os poderes paralelos do tráfico de drogas, a negligência do Estado com cidadãos dos bairros favelizados, as políticas racistas estruturais de extermínio da juventude negra e periférica, são alguns dos aspectos sintomáticos das desigualdades estruturais produzidas contra suas populações.

Com isso, muitos bairros de Salvador que outrora eram atravessados por valores ancestrais e solidários entre os seus moradores, agora são gradativamente transformados em territórios marcados por cisões em suas sociabilidades e valores comunitários. Estas tensões socioespaciais, muitas vezes, tornam-se desafiadoras para o desenvolvimento de processos educacionais emancipatórios como este que projetamos.

Sendo assim, a resposta positiva da especialista sinaliza para outras reflexões que se referem a caminhos pelos quais a escola, que está inserida neste complexo cenário comunitário, pode construir em conjunto com os atores da escola e, principalmente da comunidade do seu entorno.

Espera-se com isso que a própria escola possa fomentar através de ações simples, tais como as apresentadas em nossa proposta no Cenário 1 do planejamento didático, estratégias para um maior engajamento entre os envolvidos, bem como fomenta gradualmente a formação de uma consciência que resgate os valores ancestrais que, muitas vezes, são abafados pela estrutura de desigualdade e racismo imposta contra essas populações.

Contudo, embora a reflexão social ancorada no argumento do especialista tenha sido de muita relevância, identificamos que sua resposta não destaca os indicadores avaliados e, portanto, não pode servir como parâmetro para validar a efetividade dos mesmos no modelo do projeto.

b) Avaliação da efetividade das subcategorias em destaque

Ao buscar compreender a ocorrência efetiva das subcategorias para o desenho do Cenário 1, reconhecemos que mais uma vez o modelo apresenta inconsistências para organização de uma solução Socioconstrutivista. Portanto, conclui-se que houve a percepção de 83,3% das 5 respostas positivas, em relação as 6 respostas admitidas que confirmam apenas a ocorrência das subcategorias ZDI e Mediação como efetivas para o modelo desejado.

Já para a subcategoria Colaboração foi verificada apenas a ocorrência em 33 % das respostas positivas, ou seja, que validam a presença das subcategorias como estruturais do desenho didático proposto. Sendo assim, este indicador demonstra uma baixa efetividade deste princípio na avaliação das especialistas acerca do Cenário 1, que precisa ser replanejado, em razão de preconizarmos uma educação de base TBC, que por seu turno, exige o trabalho colaborativo.

Com isto, fica evidente a necessidade de aprimorar o modelo para o desenvolvimento de um novo ciclo de aplicação, que em razão de sua abordagem DBR, pode continuar mesmo com a conclusão deste doutorado. Assim, pretendemos para o aprimoramento do nosso projeto, mediante a observação das especialistas considerar:

- a) Criar mais atividades em equipe, em que o cumprimento da solução de uma tarefa demande ações colaborativas;
- b) Cultivar a ética, como um princípio necessário para execução e avaliação da tarefa escolar.
- c) Desenvolver processos em que esteja explícito a ocorrência de atitudes colaborativas.

Isto posto, após termos analisados as subcategorias indicadas na questão 3, apresentaremos os resultados de mais uma análise, de acordo com os dados da questão verificada a seguir na questão 4.

6.1.5 Análise da ocorrência da CR Atitude de Pesquisa, Investigação e Resolução de Problemas e sua efetividade na validação da CA, Cenário 1

Quadro 218- Percepção das especialistas acerca da capacidade de a proposta didática produzir uma apreensão da situação relacionada a uma Atitude de Pesquisa e Investigação por parte dos estudantes na Resolução de Problemas

QUESTÃO 04. É perceptível para você que o cenário descrito acima será capaz de produzir uma apreensão da situação relacionada a uma Atitude de Pesquisa e Investigação por parte dos estudantes na Resolução de Problemas, preconizado pelo cenário projetado? Responda sim ou não, e se desejar faça um comentário sobre a sua resposta.	Código de identificação das especialistas
Sim, pois os mesmos coletarão outros assuntos.	E.01.
Sim. A pesquisa orientada com objetivos claros, como o que foi descrito na pesquisa, pode ressignificar o uso desta estratégia de estudo para a turma.	E.02.
Sim.	E.03.
Sim. Além de propor/oferecer estratégias de pesquisa, desafia o estudante a fazer de forma autônoma, aprendizagem para vida.	E.04.
Sim. A realização da entrevista e do Colóquio promove este aprendizado.	E.05.
Sim, os alunos utilizarão instrumentos, como entrevistas, rodas de conversas, e essas estratégias se configuram como elementos de pesquisa.	E.06.
Sim. É importante estimular nossos alunos e resolução de situação problemas para que no futuro sejam indivíduos críticos.	E.07.
Sim.	E.08.
Sim.	E.09.
Sim, pois mesmo com certas barreiras, através do diálogo com os moradores antigos dar pra se colheres informações de desenvolvimento do bairro antes e a progressão do hoje.	E.10.
Porcentagem de respostas validadas	85%

Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Análise da efetividade das subcategorias em destaque

Neste momento, anunciamos ao leitor que analisaremos as subcategorias Atitude de Pesquisa, Investigação e Resolução de Problemas, enquanto princípios observáveis em sua efetividade no Cenário 1. Sendo assim, apresentaremos a análise das respostas positivas produzidas por cada especialista.

a) Especialista 01.

A especialista ao analisar a relação entre subcategorias indicadas e sua efetividade para o desenvolvimento do Cenário 1 da proposta didática, reconhece a coleta de dados como um mecanismo que confirma a relação entre a Atitude de Pesquisa e Investigação, em razão de um problema apresentado, que por sua vez, busca resgatar uma memória oral dos moradores antigos.

A pesquisa é preconizada como estratégia da prática educativa, na qual o princípio científico está atrelado ao educativo, na medida em que reconstrói saberes e torna os

estudantes produtores de conhecimentos.

Supomos que a análise da especialista se orienta na estrutura do próprio Cenário 1, que por sua vez, demonstra que a criança ao pensar sobre as coisas que a cercam, inicia o processo de transformação de sua própria realidade, a partir de um olhar crítico que lhe permite traçar um outro olhar para própria realidade de experiência.

b) Especialista 02.

Consideramos que a resposta da especialista aponta para a efetividade dos princípios já indicados e relacionados à CR Socioconstrutivista, na medida em que reitera o modelo destas estratégias como parte do processo de inserção na pesquisa ou de um modelo de educação científica preconizada para as séries iniciais de ensino.

Presumivelmente, estas mesmas estratégias devem orientar as professoras e os estudantes a se beneficiarem destes princípios aplicados a um modelo de planejamento, tal como o nosso a ser inserido no cotidiano das experiências escolares, a fim de contribuir para tomada de uma consciência mais crítica, acerca de sua própria história e da sociedade na qual estão inseridas.

Assim, ao trazer o uso de estratégias de estudo reorientado na pesquisa que defendemos, pelo visto parece que esta especialista valida efetivamente a ocorrência das subcategorias Atitude de Pesquisa, Investigação e Resolução de Problemas.

c) Especialista 04.

Para analisar a presença dos indicadores na atividade da pesquisa referente ao Cenário 1, a especialista levanta alguns pontos que fortalecem a nossa proposta de planejamento. Presumimos que a especialista supõe que o planejamento e sua sequência didática, indicada no Cenário 1, será capaz de criar condições desafiadoras, o que nos parece um acréscimo de informação que vai além das subcategorias indicadas nesta questão.

O desafio é um elemento a mais no estímulo para o desenvolvimento de um processo de aprendizado e está totalmente, de acordo com a perspectiva adotada neste estudo que é o socioconstrutivismo. Nesse sentido, sua análise vai além da validação dos indicadores, ao extrapolar a expectativa das subcategorias que a questão apresenta, na medida em que traz o conceito do desafio como parte do modelo, aponta para suas estratégias, que servirão para os estudantes se automonitorar e conseguir a partir de seu engajamento construir conhecimento.

d) Especialista 05.

A especialista reitera aspectos da própria atividade para ensejar sua análise, na medida em que internamente reconhece a pesquisa utilizada na sequência didática, como promotoras do aprendizado em uma perspectiva científica, criativa e pautada na resolução

de problemas. Ao que tudo indica, parece que valida a ocorrência da Atitude de Pesquisa, Investigação e Resolução de Problemas como elementos presentes e efetivos como estratégias de ensino avaliados em nossa proposta de planejamento.

e) Especialista 06.

A especialista destaca em sua análise avaliativa da proposta, uma espécie de validação interna que reitera os elementos indicados no plano da tarefa do Cenário 1. Em razão disto, a ocorrência da Atitude de Pesquisa, assim como de Resolução de Problemas, aparecem como aspectos a serem construídos pelos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem mediado pela ação docente.

Ademais, ao mencionar elementos estruturais presentes no modelo do Cenário 1, tal qual a entrevista e a roda de conversa, enquanto estratégia utilizada para alcançar o objetivo global da aula, a especialista confirma que mergulhou na leitura do modelo proposto e reconhece que a nossa sequência didática se aproxima de um rigor metodológico próprio do manejo científico. A entrevista e o colóquio neste caso equivalem a atividades que inserem o princípio científico, como mecanismo inerente ao processo educativo. O conhecimento se desenvolve na medida em que o estudante aprende a saber fazer e a refazer procedimentalmente na finalidade de execução de uma tarefa.

Além disto, a atividade preconiza a elaboração e a formulação do estudante, o que evidencia uma mudança em sua atitude que se manifesta de forma protagonista. Sendo assim, supomos que a subcategoria Resolução de Problemas, não tenha ficado em destaque, por talvez, ser um princípio que está imbricado com a própria atividade investigativa e por participação junto aos outros princípios, está internamente validado.

f) Especialista 07.

A especialista principalmente reconhece a resolução do problema como estratégia potencializadora do pensamento crítico e abstrato para a formação dos Estudantes.

Por sua vez, essa análise chama atenção para a relação entre o procedimento de pesquisa, entendido pelos estudantes como atitude investigativa de pesquisa viva, mas, sobretudo, a qual relaciona com a finalidade social que a solução de uma questão concreta.

Ao apontar a perspectiva da criticidade como resultado da aplicação de uma Atitude de Pesquisa e da Resolução de Problemas, supomos que a especialista nos leva a entender que a partir de sua validação interna, na medida em que recorre e recupera os elementos do próprio planejamento do Cenário 1, confirma a ocorrência destas subcategorias como importantes e efetivas para o modelo preconizado.

g) Especialista 10.

O especialista reconhece que a atividade entrevista' com os vizinhos mais antigos pode apresentar dificuldades em sua execução. Suspeitamos que as “barreiras” indicadas pelo especialista referem-se às questões ligadas à violência que tem marcado bastante as sociabilidades dos moradores de áreas de baixa renda, muitas vezes, marcadas por interdições em sua mobilidade espacial, impostas por forças criminosas antagônicas que atuam nestas regiões.

Supomos também que talvez outra barreira que os estudantes possam encontrar refere-se à falta de apoio da família e outros responsáveis para o acompanhamento da tarefa solicitada. Contudo, embora tenha feita essa ressalva, o especialista valida os princípios destacados, como estratégia didática potencializadora para a formação de um ensino que valoriza uma educação científica, investigativa que se pauta na Resolução de Problemas concretos.

a) Avaliação da efetividade das subcategorias em destaque

Consideramos que as subcategorias atitude de pesquisa, investigativa e resolução de problemas teve uma maior percepção por parte das especialistas e, por consequência, uma maior validação. Presumimos que isto se deve à modelagem da própria atividade, que por sua vez, insere a necessidade de uma pesquisa de campo, enquanto tarefa a ser desempenhada pelos estudantes.

Sendo assim, tomamos como completas ou admitidas, em relação aos 10 participantes, apenas 7 respostas. Igualmente, selecionamos como positivas 6 respostas, que validam a efetividade dos indicadores. Portanto, conclui-se que 85 % das respostas positivas em relação às respostas admitidas confirmam a ocorrência das subcategorias Atitude de Pesquisa e Investigação, Resolução de Problemas como muito efetivas para o desenho didático desejado.

Suspeitamos que estes indicadores tenham sido melhores modelados e, por consequência, não exigem tanto esforço de replanejamento para o ciclo 02 que se refere ao aprimoramento do sistema que criamos a partir do planejamento didático do Quadro 13. Contudo podemos preconizar como possibilidades para o replanejamento:

a) Construir mais atividades de pesquisa de campo na própria comunidade/bairro.

b) Ampliar as tarefas baseadas na Resolução de Problemas, levantando aspectos oriundos de questões reais do próprio bairro. Estes problemas devem ser trazidos pelos próprios estudantes em roda de conversa, a fim de construirmos análise e caminhos para soluções práticas da comunidade.

c) Propor mais questões de investigação por amostragem, atrelando ao ensino de história e geografia aspectos de outros componentes como matemática, ciências naturais, etc..

Isto posto, após termos analisados as subcategorias indicadas na questão 4, apresentaremos os resultados de mais uma análise, de acordo com os dados da questão verificada a seguir na questão 5.

6.1.6 Análise da ocorrência da CR Cooperativismo, Colaboração Participativa e Engajamento e sua efetividade na validação da CA Cenário 1

Quadro 29 - Percepção das especialistas sobre a capacidade de a proposta didática produzir o desenvolvimento de atividades pautadas no Cooperativismo, Colaboração Participativa e Engajamento entre os estudantes e a comunidade do entorno a escola

QUESTÃO 05. Você percebe que o cenário descrito acima será capaz de produzir o desenvolvimento de atividades pautadas no Cooperativismo, Colaboração Participativa e Engajamento entre os estudantes e a comunidade do entorno a escola e sugerido pelo cenário projetado? Responda sim ou não, e se desejar faça um comentário sobre a sua resposta.	código de identificação das especialistas
Sim. Principalmente, com a participação da escola e não só de determinada turma/ série.	E.01.
Sim. A proposta é fundamentada nisso, e seus instrumentos de trabalho se inclinam para este resultado com o uso de: pesquisa de campo, rodas de debate, trocas entre membros da comunidade. É uma proposta de trabalho que transcende a pesquisa acadêmica e alcança o fazer da escola.	E.02.
Sim.	E.03.
Sim	E.04.
Sim. Pois estar em contato com a comunidade promove a sensibilização e implicação necessárias para o desenvolvimento de tais habilidades. Conhecer os fatos direto da fonte comunitária é infinitamente mais rico do que conhecer a partir do que é trazido por um teórico nos livros didáticos.	E.05.
Sim, essas atividades ajudaram os educandos e os seus familiares a olharem com mais criticidade para as demandas do Bairro com vistas a buscar melhorias.	E.06.
Sim. Sabemos que o aprendizado vai além dos muros da escola.	E.07.
Sim. Porque há trabalhos em grupos e a cooperação dos trabalhadores ambulantes com relação a entrevista realizada pelos alunos que foi direcionada pelo docente.	E.08.
Sim.	E.09.
Sim, as manifestações dos estudantes com base científica sobre essa forma de conhecer. O TBC os remete a um patamar de conhecimento pessoal e coletivo que favorece a multiplicação e melhoria do bairro através desse projeto, porém é preciso que as autoridades ao combate ao crime organizado se manifestem e comprem essa ideia pra que o turismo histórico de bairro seja desenvolvido com segurança. Proporcionando empregos direto e indireto a todos que moram na localidade.	E.10.
Porcentagem de respostas validadas:	100%

Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Análise da efetividade das subcategorias em destaque

Embora a questão tenha se referido ao Cenário 1, observamos que as especialistas trouxeram elementos referentes ao Cenário 3. Situamos isto, ao perceber que suas respostas recuperam atividades que foram modeladas para ambos os cenários. Com isto, ao que parece, temos um indicativo das especialistas que perceberam que as subcategorias apresentadas nesta questão para validação do Cenário 1, conseguem reverberar-se ao longo de todo o desenho da proposta de planejamento que propomos.

a) Especialista 0.1.

A análise da professora deixa nítida a necessidade da proposta referida extrapolar os limites de uma turma ou ano escolar. Com isto, a especialista recomenda que a proposta seja adotada pela escola de maneira global. Neste sentido, as subcategorias verificadas, segundo esta avaliação, exigem uma mobilização maior por parte da unidade escolar que adotará este modelo de planejamento.

Assim sendo, a sequência do Cenário 1, e talvez dos outros cenários, deverá ganhar uma abrangência maior, agora de cunho sociocultural. Talvez, seja preciso torná-la algo inserido na cultura da escola, a fim de conseguir um impacto mais abrangente nas localidades do entorno da própria escola.

Presumimos que a especialista reforce a ideia que para além de um planejamento de turma, o plano que propomos poderia ser discutido como uma proposição para o próprio Projeto Político Pedagógico – PPP referente à própria unidade escolar que o adote.

b) Especialista 02.

A contribuição desta especialista nos parece que avalia a proposta didática, ensejando dar-lhe uma dimensão mais global. Supomos isto pelo elenco de situações didáticas que podem ser encontradas ao longo dos três cenários. Quanto às subcategorias, o argumento da especialista parece validá-la, na medida em que compreende este princípio como presente efetivo na proposta que deverá ser adotada por toda a unidade escolar.

Presumidamente, esteja implícita em sua resposta a percepção de tornar a proposta didática uma ação coletiva da escola. Sendo assim, a especialista nos parece indicar que percebeu a capacidade da proposta do TBC de mobilização interna e externamente às instituições e às entidades nas quais este projeto pode ser inserido.

Nesse sentido, deduzimos que o modelo do TBC pode ter uma relação com o modelo de gestão participativa e, portanto, teria uma aderência no processo de gestão pedagógica da escola. Ao abordar as atividades e suas estratégias de trabalho adotadas no Cenário 1 e 03,

como parte de nossa intervenção pedagógica, mesmo que implicitamente, a especialista rebate na abordagem Socioconstrutivista que preconiza metodologias ativas, como promotoras do protagonismo dos estudantes na ação de construção do sentido pessoal, dado ao próprio processo de aprendizado.

c) Especialista 0.5.

A especialista aponta para a efetividade dos princípios relacionados à questão verificada, em criar uma ponte entre a proposta didática que mobiliza o TBC, ou seja, o trabalho sistemático de valorização comunitária e o processo de engajamento organização dos próprios moradores auxiliado pela ação da escola, para além de seus muros.

Supomos que a especialista também reconheceu que para o desenvolvimento do estudo da comunidade, tal qual defendemos, é necessário que o trabalho didático se aproprie do contexto local. Neste caso, esta apropriação tem como recorte as dimensões históricas e geográficas como mediadoras do estudo escolar implicado, tendo em vista, guardando suas proporções, pensar soluções práticas para a própria comunidade.

Sendo assim, esta e outras atividades projetadas em nosso plano nos parecem reforçar um desenho didático que possibilite uma maior implicação da escola junto à comunidade do seu entorno. E para isso, tudo indica que as subcategorias foram validadas em sua efetividade em nossa proposta.

d) Especialista 06.

Ao que parece, há um entendimento da especialista em considerar os princípios adotados nesta questão como efetivos para o desenvolvimento de ações que focam em melhorias na qualidade de vida dos moradores do entorno da escola. Neste sentido, esse argumento converge com o próprio princípio do TBC, que busca integrar metodologicamente na dimensão educacional, processos que contribuam para a comunidade se perceber criticamente, ou seja, seja orientada para construir autorreflexão acerca de sua própria condição. Com efeito, se preconiza através disto, buscarmos soluções para melhoria de situações específicas.

A participação dos estudantes e sua família aparentemente valida a ocorrência das subcategorias Cooperativismo, Colaboração Participativa e Engajamento, como efetivamente presente na proposta do plano de aula que preconizamos para mobilização do TBC nas escolas do Cabula.

e) Especialista 07.

Reconhecemos que a especialista não deixou em sua resposta, tal como as especialistas anteriores, elementos mais específicos para verificarmos a sua percepção acerca da

subcategoria indicada na questão. Entretanto é possível supor que a validação da subcategoria indicada aconteceu pela observação que o trabalho planejado, a partir da investigação dos saberes oriundos das práticas sociais e culturais da comunidade do entorno da escola, foi observado como uma estratégia importante, que por sua vez, pode reforçar que o aprendizado escolar também está para além da escola.

Portanto, admitindo ser possível que afirmação relacionada à efetividade da subcategoria encontrou esteio, considerando que estas subcategorias são capazes de criar condições para que a colaboração, participação e engajamento do estudante, em uma relação mediada pela escola em relação à sua própria comunidade, sejam capazes de desenvolver processos de ensino muito mais significativo.

Consideramos também que ao ancorar-se no contexto de ambiência e experiência do alunado, conteúdos importantes podem ser trabalhados na articulação entre o conhecimento científico de caráter escolar e os saberes comunitários e contextuais dos estudantes.

f) Especialista 0.8.

Ao que tudo indica, a especialista reitera a importância do trabalho em equipe como elemento recomendável para gerar atitudes mais cooperativas entre os estudantes. Além disto, a especialista observa que este princípio é possível de se aplicar em conjunto com outros atores envolvidos no processo escolar, que por sua vez, podem também ser engajados para contribuir na construção do conhecimento acerca das práticas e culturas locais do bairro do entorno da escola.

Sendo assim, a validade desses indicadores também se apoia na menção às propriedades que caracterizam a sequência do Cenário 3, pelo engajamento dos trabalhadores ambulantes que, por sua vez, são admitidos como protagonistas históricos na pesquisa dos estudantes, para além somente da realização de uma mera entrevista, mas como a própria construção do conhecimento local para as novas gerações.

g) Especialista 10.

A especialista anuncia em sua avaliação da proposta da sequência didática relacionada ao Cenário 1, situada no Quadro 13 desta tese, de modo a recuperar a importância da sua própria interpretação sobre o que é Turismo de base comunitária, para considerar a análise da subcategoria sugerida na questão 05. Isto posto, a especialista reforça que o planejamento tem potencialmente capacidade de mobilizá-lo, enquanto parte de uma intervenção ativa e construída coletivamente.

Nesse sentido, a ressalva feita em relação aos poderes paralelos ligados ao crime organizado pelo tráfico de droga na região, nos orienta compreender que o desafio da

aplicação da proposta pedagógica não é tão simples, quando de fato consideramos o cotidiano e a realidade prática das unidades na qual o projeto está sendo apreciado, avaliado e validado.

As unidades escolares, principalmente aquelas inseridas em regiões subalternizadas e negligenciadas pelo poder público, têm como desafio conviver com as contradições da sociedade capitalista imposta sobre os moradores.

Nesse sentido, a construção do engajamento coletivo comunitário construído junto à escola precisa também levar em consideração estas e outras questões que podem se colocar como limitações para realização plena do projeto. Portanto, a ressalva feita pelo docente aponta para o desafio na proposta de TBC para localidade do Cabula, especificamente para os bairros de Sussuarana e a região de percurso próxima à ladeira do Cabula, na qual a outra unidade se encontra.

Desse modo, o enfrentamento das questões que excedem o pedagógico, embora o atravessem, uma vez que os atores envolvidos e implicados nessa ação e que convivem nesse cotidiano de experiências contraditórias, apresenta-se talvez como o desafio mais complexo e limitante para aplicação do TBC nas unidades municipais do território do Cabula.

a) Avaliação da efetividade das subcategorias em destaque

Sendo assim, tomamos como completas ou admitidas, em relação aos 10 participantes, apenas 7 respostas. Igualmente, selecionamos como positivas 7 respostas que validam a efetividade dos indicadores. Portanto, conclui-se que 100 % das respostas positivas em relação às respostas admitidas, confirmam a ocorrência das subcategorias Cooperativismo, Colaboração Participativa e Engajamento entre os estudantes como muito efetivas para o desenho didático desejado.

Suspeitamos que estes indicadores tenham sido mais bem modelados e, por consequência, não exigem tanto esforço de replanejamento para o ciclo 02, refere-se ao aprimoramento do sistema que criamos a partir do planejamento didático do Quadro 13.

a) Construir mais atividades que sejam feitas em equipe;

b) Criar tarefas que envolvam mais as famílias, tais quais pesquisas, entrevistas etc.

c) Criar colóquios com as famílias para discussão acerca das questões sobre as problemáticas do bairro e sensibilizem a todos para a resolução dos problemas;

Visto posto, após termos analisados as subcategorias indicadas na questão 05, apresentaremos os resultados de mais uma análise, de acordo com os dados da questão verificada a seguir na questão 06.

6.1.7 Análise da ocorrência da CR Ancestralidade e Africanidade e sua efetividade na validação da CA Cenário 2

Quadro 30 - Percepção das especialistas sobre a capacidade de a proposta didática produzir uma apreensão que fomente o estudo da Ancestralidade e Africanidade

QUESTÃO 06. Você percebe que o cenário descrito acima será capaz de produzir uma apreensão que fomente o estudo da Ancestralidade e Africanidade recomendado pelo cenário projetado? Responda sim ou não, e se desejar faça um comentário sobre a sua resposta.	Código de identificação das especialistas
Sim, pois eles estudarão os aspectos ambientais anteriores a colonização, o texto quilombo, para a partir desses comparar com o ambiente local.	E.01.
Sim. O estudo do ambiente que o cerca com as mediações propostas pode resgatar o interesse por conhecer a ancestralidade de cada aluno. Trago a ressalva para o público-alvo desta pesquisa ser bem delimitado aos anos finais do ensino fundamental, pois estabelecer esta conexão exigirá uma certa maturidade e desenvolvimento de habilidades anteriores.	E.02.
Sim. O aluno ao observar a degradação da natureza pesquisará como era o ambiente no passado, e consultará as pessoas mais velhas. Vindo a conhecer sua ancestralidade.	E.03.
Sim, e compreender seu pertencimento ancestral.	E.04.
Sim. É possível que sim, devido a troca interativa existente e a vivência prática do painel integrado. Porém, percebo que esta é uma metodologia mais conteudista e não se apropria de relato de experiências anteriores, tão importantes na promoção de uma reflexão. Pode haver uma aprendizagem sim, porém certamente não será uma aprendizagem significativa conforme preconiza Ausubel.	E.05.
Sim, com as atividades propostas será possível observar a forma como esses povos cuidavam da natureza, suas habitações e como se configura esse processo nos dias de hoje.	E.06.
Sim. Nossos alunos precisam saber profundamente os significados dessas palavras, pois saberá mais sobre a sua própria identidade. Saberá que muitas sociedades africanas a ancestral é um princípio Central e básico nos cultos contemporâneos, dentre outras.!	E.07.
Sim	E.08.
Sim.	E.09.
Sim, os muros grafitados informam culturalmente as questões ambientais e outras informações pertinentes ao bairro.	E.10.
Porcentagem de respostas validada:	100%

Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Análise da efetividade das subcategorias em destaque

A Ancestralidade e Africanidade são subcategorias que estão relacionadas ao ensino de História. Consideraremos apenas as respostas com argumentos completos, em razão de obtermos mais riquezas de detalhes para verificarmos a legitimidade de suas respostas para validação de nossa proposta didática.

Acreditamos que, em função do contexto do Cabula, discutido no capítulo 2, e por ser este um território com ancestralidade quilombola, estas subcategorias são fundamentais para a

estruturação do modelo de proposta didática. Sendo assim, apresentaremos abaixo o resultado das respostas das especialistas a questão que preconiza estes indicadores.

a) Especialista. 01.

A resposta positiva da especialista sinaliza para validação interna da sequência didática com a indicação de elementos próprios e utilizados no planejamento, tal qual o estudo ambiental do espaço em uma perspectiva histórica. Também referencia o estudo quilombo do Cabula, como estratégia de análise comparativa entre as mudanças e permanências relacionadas ao passado e ao presente na análise da escala paisagem em uma local.

A anterioridade citada pela especialista talvez indique sobre a ocorrência da Ancestralidade como conceito a ser utilizado para a reflexão histórica e geográfica, tendo como foco o estudo do Brasil pré-colonial sob a predominância dos povos originários e a geografia natural.

Concluimos que a resposta positiva demonstrada pela especialista aponta o estudo do quilombo do Cabula que abordamos em nosso planejamento como um elemento que valida a ocorrência dos indicadores Ancestralidade e Africanidade, enquanto aspectos presentes no design do nosso modelo didático.

b) Especialista 02.

A especialista pontualmente indica a ocorrência das subcategorias Ancestralidade e Africanidade no cenário 2. Contudo sua resposta traz um elemento novo para a nossa investigação. Em sua justificativa, nos parece que ela propõe deslocar a proposta de nosso trabalho, situada nos anos iniciais, para um alcance de outro público escolar, diferente do selecionado para esta aplicação.

Ao que tudo indica, a especialista mostra que o trabalho pode ser mais adequado aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Acreditamos que isso se deva em razão do amadurecimento cognitivo e de experiência sociocultural deste público, que ao que parece, tende a ser mais maduro do que com crianças e pré-adolescentes.

Com efeito, talvez a especialista ao pensar-se no lugar de seus alunos, reconheça que a proposta didática possa estar anacrônica com as capacidades e o próprio amadurecimento psíquico dos estudantes dos anos iniciais. Haja vista, reconhecemos este elemento como passível de maior investigação, tendo como base a necessidade da aplicação *in loco* em uma turma de escolares das séries iniciais, situação que não foi possível em razão da pandemia.

Por outro lado, a especialista situa que o trabalho com contexto local potencialmente pode oferecer condições para a promoção do interesse e um maior engajamento dos estudantes, acerca da própria ancestralidade.

c) Especialista 03.

A especialista valida a ocorrência da Ancestralidade, tomando como referência elementos internos da sequência do planejamento do Cenário 2. Neste sentido, o estudo da geografia ambiental é percebido pela especialista como uma estratégia, em vista do estabelecimento de um paralelo entre a natureza original e as consequências das mudanças na formação de outra paisagem, agora não tão natural, o indica que o planejamento se mostra com a modelagem adequada ao objetivo proposto e à realização da atividade. Por outro lado, a Africanidade também não foi referenciada, o que também aponta para falta de percepção desse elemento com partitura do desenho projetado no planejamento.

Sendo assim, não poderemos validar o indicador Africanidade como positivo, pois faltam elementos que justifiquem sua ocorrência na análise da especialista, para a verificação desta ocorrência em sua análise.

d) Especialista 04.

A outra especialista sinaliza que no Cenário 2, com a atividade de estudo do ambiental local, talvez contribua para os estudantes estabelecerem uma compreensão que os leve a uma espécie de pertencimento cultural e geográfico localizado em uma ancestralidade. Presumimos que a especialista observou que estes aspectos estão referenciados na proposta de estudo do painel integrado, com vista em processos de análise voltados para o estudo histórico das condições reais das paisagens, além de suas possíveis mudanças que até hoje podem ser notadas na natureza local.

Todavia, a Ancestralidade não foi uma subcategoria mencionada em nenhum momento pela especialista. Sendo assim, este indicador está invalidado como efetivo e presente em sua ocorrência no nosso planejamento.

e) Especialista 05.

A especialista, a princípio, parece validar a ocorrência das subcategorias Ancestralidade e Africanidade como estratégias de aprendizagem presentes e efetivas no modelo de design pedagógico que propomos. Contudo sua justificativa indica para ressalvas que demonstram que estes indicadores talvez não tenham sido de fato positivados e legitimados como propriedade do design educativo proposto em nosso trabalho.

Considerando a observação sobre a análise da especialista, agora de forma mais crítica, observamos que ela não valida a estratégia metodológica do painel integrado, apontando o contrário. A especialista critica esta técnica, comprando-a a mecanismos analisados como conteudistas e pouco construtivos para os estudantes.

Neste sentido, a especialista aponta para os estudos de David Ausubel, que trazem em

sua teoria da aprendizagem, a importância da relação entre conhecimentos prévios relevantes para o estudante e a capacidade de ampliação destes, para outros mais complexos, que por sua vez, atribuirão novas aprendizagens, agora construídas por outros significados. Em síntese, este mesmo autor designa este processo de aprendizagem significativa.

Em vista do exposto, supomos que talvez não tenha ficado perceptível para especialista a natureza desta técnica de ensino, o fomento do trabalho em equipe, a investigação exploratória a partir de diferentes fontes, bem como o estudo de campo, além da incorporação do conhecimento prévio dos estudantes como elemento admitido para estabelecer relações entre o conteúdo escolar e aquilo que os estudantes já trazem como experiência de mundo.

Contudo reconhecemos que a justificativa apresentada pelo especialista não valida a ocorrência destes indicadores e, portanto, reconhecemos a resposta da especialista como nula quanto à efetividade deste princípio como presente no modelo de atividade proposto no plano.

f) Especialista 07.

A especialista explicitamente identifica a ocorrência da Africanidade como princípio presente no desenho didático proposto em nosso modelo, referenciado no Quadro 13.

Além do mais, refere-se à proposta ampliando nossa abordagem, ao indicar outras estratégias que podem ser utilizadas para garantir que a aula apresente uma modelagem mais afrocentrada. Para isso, propõe o estudo do significado das palavras de origem africana, enquanto mediadoras de conhecimentos ancestrais e africanos, legados históricos e estruturais para a formação cultural da própria identidade étnica e geográfica a ser pesquisada como propriedade da comunidade local.

Assim, a justificativa deixa evidente como a especialista tomou para si a propriedade do planejamento, na medida em que autonomamente decidiu intervir, propondo outras estratégias para esta proposta.

Por fim, reiteramos que a Ancestralidade é um princípio pertinente (não exclusivo) dos estudos atuais sobre as sociedades africanas, e que, por sua vez, também pode ser compreendida como uma estratégia que recria e ressignifica elementos das tradições culturais que resistiram à experiência da diáspora após a escravização de suas populações diversas.

Todavia temos que considerar para um melhor aproveitamento da situação didática verificada, que faltou uma referência interna ao planejamento e à sua sequência, para demonstrar de fato como pode ser percebida a ocorrência efetiva destes indicadores, como mecanismos estruturais do processo de ensino-aprendizagem preconizados neste modelo.

g) Especialista 10.

A especialista analisa a questão em relação ao Cenário 2 e 03 da proposta, considerando

a forma que as subcategorias Ancestralidade e Africanidade são expressas pelas gerações atuais no bairro. Sendo assim, identifica a expressão do grafite, enquanto manifestação artística e linguagem urbana, que tem sido um veículo de demonstração de muitos coletivos urbanos populares e grupos culturais dos bairros manifestarem seus signos e códigos, e a partir destes mecanismos artísticos recriam e ressignificam a experiência destes indicadores na paisagem da própria comunidade.

Sendo assim, observamos que talvez a análise da especialista contemporize como a Ancestralidade e Africanidade, enquanto estratégias que encontram sentido no próprio bairro do Cabula, em grupos culturais pertencentes às localidades que o compõem. Neste sentido, ao que parece, este aspecto pode validar a ocorrência destas subcategorias como um elemento presente no modelo que supomos, pois tem referência na realidade de ambiência do contexto.

b) Avaliação da efetividade das subcategorias em destaque

Aprendemos como completas ou admitidas, em relação aos 10 participantes, apenas 7 respostas. Igualmente, selecionamos como positivas 7 respostas que validam a efetividade dos indicadores. Portanto, conclui-se que 100 % das respostas positivas em relação às respostas admitidas, confirmam a ocorrência das subcategorias Ancestralidade e Africanidade, enquanto propostas muito efetivas para o desenho didático desejado.

Contudo suspeitamos que estes indicadores tenham sido razoavelmente modelados e, por consequência, orientam um replanejamento para o ciclo 2, refere-se ao aprimoramento do sistema que criamos a partir do planejamento didático do Quadro 13.

a) Promover pesquisas sobre biografias de personalidades negras importantes para a formação do Brasil, e se possível do quilombo do Cabula, como a sacerdotisa Nicácia, Maria Neném, o negro Beirú etc;

b) Promover estudos sobre o mapa político da África, relacionando, principalmente aos estudos dos povos da região ao leste, subsaariana e litorânea do continente africano que legaram suas culturas para a formação do Cabula;

c) Criar colóquios com as famílias para discussão acerca das questões sobre as problemáticas do bairro que envolvem o racismo;

Isto posto, após termos analisados as subcategorias indicadas na questão 06, apresentaremos os resultados de mais uma análise, de acordo com os dados da questão verificada a seguir na questão 07.

6.1.8 Análise da ocorrência da CR Pensar Histórico e sua efetividade na validação da CA Cenário 2, ciclo 1

Quadro 31- Percepção das especialistas sobre a capacidade de a proposta didática produzir o desenvolvimento do raciocínio histórico (Pensar Histórico)

QUESTÃO 07. Você percebe que o cenário descrito acima será capaz de produzir o desenvolvimento do raciocínio histórico (Pensar Histórico), enquanto uma operação mental e pessoal do estudante preconizado pelo cenário projetado? Responda sim ou não, e se desejar faça um comentário sobre a sua resposta.	Código de identificação das especialistas
Sim, pois estarão cercados de fatores do passado e presente em relação a sua origem.	E.01.
Sim. Esse pensar histórico deve ser provocado pela mediação proposta com perguntas pertinentes que proporcionem essa reflexão, o que é muito bem descrito no planejamento das ações.	E.02.
Sim.	E.03.
Sim	E.04.
Não. Se houve aprendizagem, certamente será baseada na memorização, portanto, será pouco duradoura e possivelmente não mobiliza mudança de comportamento. Entendo que o desenvolvimento do pensar histórico requer implicação e envolvimento com a realidade estudada e diálogos que mobilizem uma reflexão, além de uma análise comparativa do passado e presente, o que aparentemente nesta metodologia não ocorre.	E.05.
Sim. As pesquisas apontaram indícios e evidências do modo de viver dos nossos ancestrais, e observamos o modo como vivemos hoje, as heranças culturais e as novas formas de viver.	E.06.
Sim. O pensar história nos inquieta a buscar e pesquisa nossas origens.	E.07.
Sim. Porque levanta questões relacionadas a tribos indígenas que ocuparam alguns bairros de Salvador.	E.08.
Sim.	E.09.
Sim, cada linha de tempo descrito traça a evolução do bairro durante anos até se chegar aos dias atuais.	E.10.
Porcentagem de respostas validada:	83%

Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Análise da efetividade das subcategorias em destaque

A subcategoria que envolve a ocorrência do raciocínio histórico (Pensar Histórico) será o ponto principal de avaliação das especialistas. Sendo assim, relacionada com os objetivos do ensino de História e em paralelo ao Socioconstrutismo, 09 especialistas e mais um docente deverão verificar se as estratégias que utilizamos para construir a aula do Cenário 2, assim como nas questões anteriores, poderá permitir o desenvolvimento do raciocínio histórico, enquanto uma capacidade cognitiva a ser provocada no estudante.

a) Especialista 01

Em relação à percepção da especialista sobre a capacidade do Cenário 2 de produzir o

Pensar Histórico, de modo a promover esta operação mental no estudante, aponta para a ocorrência deste indicador, em razão da capacidade de a aula de produzir uma situação de comparação entre passado e presente, tendo como base o contexto local do estudante.

O pensamento histórico é um ato cognitivo, que por sua vez, precisa ser mobilizado por ferramentas socioeducacionais que permitam o desenvolvimento das habilidades de interpretação e compreensão da realidade acerca da própria existência. Este processo mental perpassa por uma educação que estabeleça uma mediação que permita o desenvolvimento dessas operações mentais responsáveis pela capacidade de problematizar, analisar, generalizar e sintetizar a realidade histórica investigada;

Embora a resposta da especialista não tenha tido uma dimensão mais ampla e problematizadora acerca da ocorrência desta subcategoria, a indicação do estudo comparativo e contextualizado entre passado e presente, nos leva a supor que, implicitamente, reforça e confirma a validade da sua resposta positiva sobre a ocorrência deste indicador.

b) Especialista 02

A resposta da especialista já se aproxima mais da compreensão da subcategoria Pensar Histórico, enquanto parte de processos educativos de base Socioconstrutivista. A especialista reconhece e aponta a importância da mediação problematizadora, que dar-se-á através de perguntas aplicadas pelas atividades escolares, que os orientem a construir reflexões acerca dos processos, grupos humanos e suas culturas, transformações e permanências referentes à análise histórica em várias escalas. Acreditamos que este e outros mecanismos podem colaborar para desenvolver operações cognitivas nos estudantes, tais quais as sugeridas através das sequências didáticas do Cenário 2.

Ao que parece, essa resposta se aproxima também de uma compreensão mais adequada sobre o Pensar Histórico, por articulá-lo ao desenvolvimento de habilidades, tais quais a problematização, investigação, proposição, análise e generalização e síntese, já discutidas no capítulo 3 de princípios e sistematizadas no Quadro 9. de princípios do ensino de História para a modelagem, nesta tese.

c) Especialista 03

A resposta dada pela especialista invalida a ocorrência deste indicador sobre categoria, na medida em que aponta que a atividade não conduziria para uma construção pessoal e cognitiva, que mais de repetição e memorização a partir da atividade de painel integrado. Conforme a especialista aponta, o Pensar Histórico requer um estudo contextualizado, imobilizado para uma reflexão comparativa entre passado e presente, mas não percebe como própria da atividade proposta.

Neste sentido, supomos que a negatificação desta ocorrência talvez tenha ocorrido devido à atividade estar estruturada em recursos textuais como livros, sites e revistas e com pouca intervenção de um estudo que leve os estudantes para o campo. Observamos também que o trabalho investigativo de estudo da geografia local, ao que indica, também ficou comprometido pela atividade que não estabeleceu uma maior ação na realidade social e no espaço direto da comunidade do estudante.

d) Especialista 06

A análise da especialista sinaliza para o estudo dos indícios históricos como uma estratégia necessária para se pensar a importância da ancestralidade. Acrescentamos também a reflexão sobre o que ainda temos de influência desta ancestralidade na cultura atual, e como isso impacta no espaço geográfico vigente. Neste sentido, o resgate de tradições e as formas anteriores à contemporânea na formação de sociabilidades, nos parece pontuar para desenvolvimento de observação das estratégias que possam contribuir para fomentar o desenvolvimento do pensamento histórico nos anos iniciais.

e) Especialista 07

A especialista relaciona a ocorrência do Pensar Histórico referente às propriedades deste mecanismo cognitivo a atitudes relacionadas a atitudes de pesquisa e investigação. Este aspecto pode ser observado quando ela cita a questão da "inquietação" e da "busca" como uma espécie de caminho que pode orientar o estudo do contexto e da história local.

Embora a reflexão da especialista não tenha trazido uma ampla profundidade na resposta à questão, reconhecemos uma correspondência com o princípio verificado como subcategoria nesta questão. Entendemos que o Pensar Histórico preconiza um modelo de educação, pelo qual o processo de ensino e aprendizagem é construído a partir da pesquisa, da busca por conhecer o conteúdo a partir de análises, sínteses e problematizações.

f) Especialista 08

A especialista traz um aspecto interno ao planejamento disposto que se refere ao Quadro utilizado no capítulo 2 de contextualização, referente à possível ocupação de comunidades tupinambás, em áreas pelas quais hoje são bairros de Salvador. Supomos que os elementos que são tratados como relevantes para uma educação que preconiza uma forma de trabalhar um conteúdo histórico a partir de uma perspectiva Socioconstrutiva. Acredito que ao apontar para o levantamento de questões, ao que parece, identifica no ensino de história e geografia adotado no Cenário 2, um sentido problematizador e comparativo, pelo qual passado e o presente dialogam na busca de uma síntese que é o processo de aprendizado concreto, produzido a partir da zona de desenvolvimento imediato, que se consolida no processo

educacional.

Entretanto reconhecemos que teria sido mais proveitoso se a especialista trouxesse mais elementos para que pudéssemos estabelecer uma reflexão mais ampla sobre a sua interpretação e percepção sobre o Pensar Histórico, como uma estratégia cognitiva utilizada em nossa proposta didática. Contudo alguns elementos já discutidos, ao que nos parece, não nos impediram de encontrar a validade da efetividade deste indicador disposto em sua discussão.

g) Especialista 10

A especialista aponta para a estratégia didática de linha do tempo, como parte da proposta didática para considerar em sua análise a sequência que adotamos. Talvez esta percepção da análise histórica e geográfica a partir de um processo linear, tenha sido percebida em razão de utilizarmos a periodização, enquanto referência de diferentes tempos históricos que envolvem a formação da cidade de Salvador e da comunidade do Cabula.

Neste sentido, reconhecemos como positiva a resposta. Embora observamos que faltou mais elementos que pudessem fortalecer e nos ajudar a confirmar a percepção da especialista, acerca do modo de Pensar Histórico, como efetivo no desenho didático proposto no Quadro 13.

a) Avaliação da efetividade das subcategorias em destaque: assim sendo, admitimos

Como completas ou admitidas, em relação aos 10 participantes, apenas 6 respostas. Igualmente, selecionamos como positivas 5 respostas que validam a efetividade dos indicadores. Portanto, conclui-se que 83% das respostas positivas em relação às respostas admitidas confirmam a ocorrência da subcategoria Pensar Histórico, em nossa proposta muito efetiva para o desenho didático desejado.

Contudo suspeitamos que estes indicadores tenham sido também razoavelmente modelados e, por consequência, orientam um replanejamento para o ciclo 02, pelo qual faremos o aprimoramento do plano didático que criamos a partir do planejamento do Quadro 13.

a) Modelar momentos em que sejam apresentados mais fatos sobre os acontecimentos que ocorrem na comunidade;

b) Usar eixos temáticos para correlacionar os conteúdos escolares aos saberes comunitários;

c) Utilizar de jogos como RPG – Roleig Playing Game, Museus Virtuais e outras

propostas tecnológicas e lúdicas no ensino;

Isto posto, após termos analisados as subcategorias indicadas na questão 07, apresentaremos os resultados de mais uma análise, de acordo com os dados da questão verificada a seguir na questão 08.

6.1.9 Análise da ocorrência da CR Consciência Ambiental e sua efetividade na validação da CA referente ao Cenário 3, ciclo 1

Quadro 32 - Percepção das especialistas sobre a capacidade de a proposta didática produzir o desenvolvimento de uma Consciência Ambiental engajada nas questões do próprio bairro pelo estudante

QUESTÃO 08. Você percebe que o cenário descrito acima será capaz de produzir o desenvolvimento de uma Consciência Ambiental engajada nas questões do próprio bairro pelo estudante preconizado pelo cenário projetado? Responda sim ou não, e se desejar faça um comentário sobre a sua resposta.	Código de identificação das especialistas
Sim. Pois haverá a comparação dos aspectos ambientais nos tempos passados com o presente.	E.01.
Sim. A proposta tende a produzir uma ação prática. Faço a ressalva que essa ação prática tende a se efetivar com mais nitidez quando todos os professores da turma conseguem estar envolvidos neste propósito, o que estimula a participação e mudanças de atitudes dos alunos.	E.02.
Sim. Ao perceber a importância do meio ambiente o aluno desenvolverá a consciência ambiental.	E.03.
Sim	E.04.
Não. Por todos os aspectos já mencionados nas respostas anteriores.	E.05.
Sim, com as atividades será possível perceber a necessidade de se preservar o meio ambiente, e encontrar formas concretas de atuar neste processo.	E.06.
Sim. Conhecer a história do seu bairro enquanto habitat é fundamental para trabalhar a identidade do aluno.	E.07.
Sim. Porque trabalha o clima, o relevo, a vegetação, os animais do passado e do presente fazendo relação com a própria rua, bairro ou cidade.	E.08.
Sim.	E.09.
Sim, principalmente se promover caminhadas culturais pontuadas durante o ano e colocar sempre as crianças e estudantes mais novos para participar efetivamente desses eventos.	E.10.
Porcentagem de respostas validada:	87%

Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Análise da efetividade das subcategorias em destaque

Esta questão traz a tônica de uma subcategoria que está tanto na CR do ensino de Geografia, quanto do TBC. Assim sendo, pensar a questão ambiental partindo do próprio contexto, será o desafio das especialistas que deverão perceber se o nosso planejamento foi possível para criar condições para fomentar uma consciência responsável dos estudantes pela preservação ambiental em seu próprio bairro.

a) Especialista 01

A percepção da especialista referente ao Cenário 3 do planejamento didático proposto acerca da subcategoria Consciência Ambiental, parece validar sua ocorrência efetiva como estratégia pedagógica no desenho do planejamento que propomos.

Essa observação pode ser encontrada, na medida em que a finalização sobre os aspectos comparativos em relação à paisagem natural do passado e à paisagem cultural existente nas localidades no qual os estudantes moram.

Ao que parece, a estratégia do estudo comparativo e problematizador sobre as questões da geografia natural e local pode ser um elemento gerador para iniciação de estudantes em questões, que, muitas vezes, são tratadas a partir de livros didáticos ou de aulas expositivas descoladas do seu processo histórico. Nesse sentido, parece que a nossa proposta consegue efetivar mecanismos de ensino que possibilitam a iniciação dos estudantes em questões que envolvem a conscientização acerca da sua realidade ambiental.

b) Especialista 02

Mais uma vez, outra especialista válida a ocorrência da sequência didática do planejamento proposto neste estudo, valida a ativação da Consciência Ambiental. Contudo faz uma ressalva sobre a importância da ação de mobilizar diversos atores escolares, de modo a garantir o sucesso, que promovam uma participação ampla de diversos atores da escola, para com isso, criar condições para a construção de novas atitudes, em razão da necessidade de consciência ambiental.

Preconizar o estudo do meio ambiente local a primeira forma de conscientização na medida em que permite que os estudantes conheçam e reconheçam as características, as possibilidades e os limites causados pela degradação histórica que ocorreu no território, as suas localidades e como isso tende a afetar suas vidas é uma ação que precisa mobilizar a escola, enquanto um projeto coletivo para com isso alcançar a comunidade do entorno.

c) Especialista 03

A resposta da especialista percebe a ocorrência de elementos pedagógicos potenciais em nosso modelo para a construção de um processo de ensino que gere uma consciência ambiental, na medida em que os estudantes aprofundem seus estudos sobre a importância da geografia natural de sua região.

Sendo assim, ao que parece, a subcategoria foi validada como um princípio ativo no modelo e fortalecedor para o objetivo de aprendizagem que preconizamos.

d) Especialista 05

A especialista não valida esta atividade como suficiente para objetivar um trabalho na

formação de uma consciência ambiental, tendo como referência a observação feita na questão anterior. Contudo teria sido importante se a especialista tivesse apresentado mais elementos para que pudéssemos avaliar com mais propriedade como ela percebeu a sequência didática e a aplicabilidade desta subcategoria.

Portanto, também reconhecemos a dificuldade de verificar o que é necessário para aprimorar e refinar a nossa proposta, a fim de alcançar uma ação que diretamente esteja envolvida com a efetivação da Consciência Ambiental, no próximo modelo de planejamento.

e) Especialista 06

A especialista referência a proposta do Cenário 3 para justificar a validade da atividade em nossa proposta de ensino, que em seu turno, protagoniza uma conscientização ambiental. Acreditamos que ao recuperar a estratégia utilizada na sequência do cenário citado, orienta o estudo da natureza local do próprio bairro, de modo mais amplo pelos estudantes e relacionando-a aos processos e às mudanças históricas. Quanto a isto, supomos que a especialista reconheceu em nossa proposta alguma estratégia de ensino, responsável por permitir um processo de educação e intervenção mais ativo de apropriação da própria aprendizagem por parte do estudante em relação esta sequência didática.

Entretanto é evidente que só esta intervenção não é suficiente para garantir um processo de ensino e aprendizagem, promovedor de uma consciência crítica e responsável em relação a qualquer assunto. Se tratando dos estudos ambientais na dimensão local, supomos que embora atividade inicie este processo, são requeridos outros momentos de estudo e experimentação, de modo a ampliar cada vez mais o conhecimento acerca da importância do meio ambiente natural para o meio social.

f) Especialista 07

A especialista aponta para a relação entre a história e o estudo da geografia local, na relação da construção da identidade do estudante. Ao que parece, a especialista pretendeu articular a relação entre a consciência ambiental e o conhecimento sobre as possibilidades locais aliadas à construção do sentimento de pertencimento e reconhecimento do valor da própria comunidade.

Acreditamos que ao estabelecer um estudo geográfico voltado para o estudo ambiental acerca do próprio bairro, além da possibilidade da visita à reserva de Mata Atlântica local, nos parece um elemento motivador para fortalecer o aspecto que envolve a conscientização ambiental para a preservação, na medida em que a intervenção pedagógica mobiliza os estudantes e a própria comunidade ao perceber o valor da natureza que foi degradado ao longo do tempo e que precisa nessa geração ser resgatado.

Com isso, a especialista demonstra perceber a validação da sobre a categoria ligada ao princípio da consciência ambiental como elemento estrutural do desenho pedagógico de nossa proposta.

g) Especialista 08

A especialista também recupera elementos internos ao planejamento do Cenário 3 para validar em nossa proposta a efetividade do princípio na consciência ambiental como um elemento objetivo e mediador da estratégia modelada. O interessante do argumento desta especialista é a relação dos conceitos diretamente envolvidos com o estudo geográfico e a relação destes com processo histórico de transformação do espaço e da paisagem, como um elemento preconizado pela intervenção preconizada no painel integrado.

h) Especialista 10

A especialista recupera e utiliza em sua validação também da estratégia preconizada no planejamento para reforçar a importância em se manter as atividades extraescolares, que de certa forma, aproxima a escola de situações que mobilizem o turismo de base comunitária Vila, na medida em que se propõe a criar situações em que os estudantes possam observar espaços culturais, o cenário e a paisagem do próprio bairro e do território do Cabula, a partir da orientação e análise na perspectiva escolar sobre a realidade.

a) Avaliação da efetividade das subcategorias em destaque

Entretanto é importante fazer uma ressalva sobre uma possível interpretação equivocada acerca do processo de construção de uma consciência emancipada e libertadora. Uma educação que protagonize processos alternativos a qualquer processo de exclusão e desigualdade, passa, sobretudo, por um trabalho intenso e contínuo.

Portanto, embora tenha sido observado como uma estratégia efetiva para contribuir com a formação para a educação ambiental responsável a partir do seu próprio contexto, entendemos que apenas uma atividade é muito pouco para garantir e consolidar qualquer processo. Assim sendo, a recomendação é que outras atividades que considerem os princípios já discutidos possam ser elaboradas e aplicadas ao longo do processo escolar.

Sendo assim, tomamos como completas ou admitidas, em relação aos 10 participantes, apenas 8 respostas. Igualmente, selecionamos como positivas 7 respostas que validam a efetividade dos indicadores. Destacamos 1 resposta que nega a ocorrência desta subcategoria. Portanto, conclui-se que 87 % das respostas positivas em relação às respostas admitidas, confirmam a ocorrência das subcategorias Atitude de Pesquisa e Investigação, Resolução de

Problemas como muito efetivas para o desenho didático desejado.

Suspeitamos que estes indicadores tenham sido mais bem modelados e, por consequência, não exigem tanto esforço de replanejamento para o ciclo 2, refere-se ao aprimoramento do sistema que criamos a partir do planejamento didático do Quadro 13.

- a) Criar projeto de coleta de resíduos e seu tratamento dentro da escola;
- b) Criar jogos sensoriais para desenvolver a consciência ambiental na escola;
- c) Criar dinâmicas de grupo sobre as questões relacionadas sobre o meio ambiente, tendo o próprio bairro como estudo;
- d) Construir pré-mapas e croquis de regiões no bairro que precisam ser sinalizadas para os poderes públicos como áreas de atenção e cuidado no bairro.

Isto posto, após termos analisados as subcategorias indicadas na questão 08, apresentaremos os resultados de mais uma análise, de acordo com os dados da questão verificada a seguir.

6.1.10 Análise da ocorrência da CR Engajamento e a sua efetividade na validação da CA, referente ao cenário 3 do ciclo 1

Quadro 33- Percepção das especialistas sobre a capacidade de a proposta didática produzir uma apreensão da situação considerando um engajamento que mobilize os estudantes e a comunidade escolar em geral para o desenvolvimento participativo na comunidade

QUESTÃO 09. É perceptível para você que o cenário descrito acima será capaz de produzir uma apreensão da situação considerando um engajamento que mobilize os estudantes e a comunidade escolar em geral para o desenvolvimento participativo na comunidade, tal qual é preconizado pelo TBC, no cenário projetado? Responda sim ou não, e se desejar faça um comentário sobre a sua resposta.	Código de identificação das especialistas
Sim se este projeto for a longo prazo.	E.01.
Sim. A proposta traz claramente este objetivo, e é capaz de mobilizar e envolver direta e/ou indiretamente todos da comunidade escolar. A prática da proposta traz os atores da comunidade escolar para o centro, como atores históricos. Traz excelentes implicações práticas e envolve questões subjetivas como autoestima, autoconhecimento. Envolvendo o aprendizado de forma holística.	E.02.
Sim. Há essa possibilidade quando o Projeto já for organizado para fazer parte do planejamento no início do ano letivo.	E.03.
Sim	E.04.
Sim. Todo aprendizado in loco tem um potencial reflexivo muito maior do que aqueles tratados teoricamente em sala de aula.	E.05.
Sim, acredito que essas atividades ajudarão no processo de ampliação do olhar dos educandos e dos seus familiares no engajamento às questões da comunidade.	E.06.
Sim. É importante que toda comunidade escolar esteja envolvida no processo.	E.07.
Sim. Porque permite que os alunos conheçam o comércio do próprio bairro, através de entrevistas com os trabalhadores ambulantes ou vendedores de rua.	E.08.

Sim.	E.09.
Sim, contanto que haja passeios permanente junto à comunidade por diversos locais da cidade fortalecendo essa relação de comparações com o bairro.	E.10.
Porcentagem de respostas validade: 75%	100%

Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Análise da efetividade das subcategorias em destaque

Nesta questão, será verificado se a nossa proposta consegue potencializar a mobilização do TBC, considerando os 03 cenários como referência.

a) Especialista 01

A especialista sinaliza para a necessidade do nosso projeto didático para mobilização para o TBC estar relacionado a ações que ganhem uma amplitude de longo prazo. Acreditamos que esta percepção esteja ligada ao entendimento de processos educacionais, que por sua vez, devem estar vinculados de soluções práticas ligadas às questões da comunidade do entorno à escola, tendo como referência um maior aprofundamento acerca do tempo para maturação, mobilização e apropriação desta mesma comunidade acerca do projeto.

Talvez esta percepção esteja ligada à própria cultura interna da escola, que tem como prática adotar projetos que serão desenvolvidos ao longo do ano letivo, tendo como perspectiva o desenvolvimento de ações voltadas para aplicação de resultados e sua culminância, enquanto dimensões comuns adotadas em projetos escolares.

b) Especialista 02

A segunda especialista já traz mais elementos em sua justificativa que apontam para a validação do TBC, enquanto um elemento percebido na prática pedagógica protagonizada no Cenário 3. É importante situar a compreensão histórica que a especialista indica quando demonstra que atividade possibilita a compreensão dos estudantes como atores históricos, ou seja, como pessoas capazes de transformar a sua própria realidade.

c) Especialista 03

A resposta da especialista se aproxima das respostas das especialistas anteriores, quando valida a incorporação da nossa proposta didática como parte de um processo que alcance outras amplitudes. Nesse sentido, ao indicar a possibilidade do projeto se tornar parte do planejamento do ano letivo, reconhecemos que a melhor maneira de torná-lo uma responsabilidade de toda a unidade escolar é inseri-lo no Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como uma ação de demanda da própria escola para todo seu ano letivo.

Entretanto acreditamos que embora a resposta positiva valide a efetividade deste

princípio na nossa proposta, observamos que para aprimorar sua aplicação é necessário o desenvolvimento de outros ciclos de refinamento, que permitam às unidades escolares, aumentarem tanto sua apropriação, quanto propriedade em relação ao projeto de mobilização para o TBC.

d) Especialista 05

A resposta dada na intenção de validar a percepção sobre a ocorrência da modalidade do TBC como parte da nossa proposta, ao que parece, não ficou tão correspondente à questão 09, assim como as respostas das especialistas anteriores. Contudo uma iniciativa de tentar validar este princípio a partir da compreensão da importância do trabalho de campo, investigação e estudo no âmbito escolar.

Sobretudo, desta maneira, talvez ao comparar iniciativas que mobilizem uma maior relação entre a escola e a comunidade do seu entorno, diferentemente do trabalho exclusivamente realizado no interior de uma sala, potencialmente pode promover situações de aprendizagem que mobilizem diversos conhecimentos e, principalmente situe o aprendizado em questões que envolvem soluções práticas para o entorno da escola. Consideramos que uma simples organização em torno da construção de uma mini horta, ou trabalho de conscientização ambiental que promova a limpeza de uma praça ou outras ações ligadas diretamente ao espaço e à paisagem local. Assim, percebe-se o outro direcionamento que envolva escola e comunidade, tendo como potencial transformador e formativo junto às novas gerações de moradores do próprio bairro.

e) Especialista 06

A especialista recupera a utilização das estratégias cognitivas planejadas nas tarefas da sequência didática do planejamento. Mediante isto, nos parece que a especialista compreendeu o sentido do TBC para esta proposta, como promotora de processos para o engajamento da escola e da comunidade, para questões, que ao que aparece nas respostas das especialistas, parece ter uma legitimidade para elas, enquanto professoras e moradoras do bairro.

Neste sentido, reiteramos a importância em considerar a proposta do planejamento expressa no Quadro 13, deste trabalho como um exemplo que equivale apenas ao primeiro ciclo de aplicação, e, portanto, exige o desenvolvimento de outros ciclos, responsáveis por promover o refinamento da primeira proposta, em vista de torná-lo cada vez mais singular e personalizado ao perfil da própria comunidade na qual ele está sendo aplicado.

Sendo assim, a proposição da especialista torna válida a necessidade do TBC, mediante o aprimoramento de outros ciclos de aplicação para sua consolidação na unidade.

f) Especialista 07

A resposta desta especialista reitera o que as especialistas anteriores disseram sobre a necessidade de o projeto ganhar um alcance mais amplo. Nesse sentido, pela própria característica do TBC, já discutida no capítulo 3 de princípios para o modelo, parece que a especialista aponta para um maior um engajamento dos atores envolvidos na escola, de modo a ensejar cada vez mais relações participativas, cooperativas, solidárias e, principalmente, engajadas a partir de interesses coletivos e comuns mediados pela proposta desta tese.

Em correspondência com a observação da especialista, que aponta para a necessidade do projeto na escola ganhar uma amplitude, subte-se que para isso acontecer, a proposta precisa ser compartilhada com o corpo docente, os familiares e os responsáveis pelos estudantes, e, se for possível, com outros parceiros do próprio bairro, tais quais entidades culturais, associações de moradores etc.

Entende-se com isso a construção de caminhos que ajudem a organizar a tarefa de produção de outro modelo de educação e ensino, agora voltado para mobilização dos princípios adotados originários do TBC, a ser inseridos como cultura escolar.

g) Especialista 08

A resposta da especialista válida este princípio no nosso processo de planejamento, supera aspectos da tarefa de investigação junto aos trabalhadores e ambulantes do próprio bairro, tomamos como uma forma de estabelecer uma validação interna em que se baseia em estratégia utilizada no desenho pedagógico, ratificar a validade da ocorrência da subcategoria verificada.

Este mecanismo é importante, pois manifesta que o especialista compreendeu a relação entre a subcategoria e a proposta da categoria de acompanhamento que é o planejamento do Quadro 13. Neste sentido, esta ocorrência está validada, principalmente pela relação estabelecida entre as categorias de análise expressas na resposta válida da especialista.

h) Especialista 10

A estratégia indicada de comparação com outros bairros de Salvador tem a sua validade mediante outros objetivos de processo a serem construídos para outros ciclos desta proposta de planejamento. Com efeito, reconhecemos ser importante neste primeiro momento, concentrar todas as ações escolares para o estudo endógeno, ou seja, em que os próprios estudantes moradores possam construir conhecimentos relacionados aos conceitos escolares que partam, primeiramente da sua experiência local nas próprias ruas e no bairro em geral.

É perceber o valor das instituições, serviços, formas de interação e cultura e dos processos múltiplos, para com isso, compreender a contribuição coletiva e a força da

resistência dos moradores antigos, que no passado, lutaram para que a comunidade alcançasse as condições que ela tem hoje. Portanto, fazemos essa ressalva, embora isso não invalide a resposta positiva dada pela especialista sobre a efetividade desta subcategoria.

a) Avaliação da efetividade das subcategorias em destaque

Sendo assim, tomamos como completas ou admitidas, em relação aos 10 participantes, apenas 8 respostas. Igualmente, selecionamos como positivas 8 respostas que validam a efetividade dos indicadores. Portanto, conclui-se que 100% das respostas positivas em relação às respostas admitidas confirmam a ocorrência das subcategorias Engajamento para mobilização do TBC como muito efetivas para o desenho didático desejado.

Suspeitamos que estes indicadores devem ser mais aperfeiçoados para um replanejamento para o ciclo 02, que se refere ao aprimoramento do sistema que criamos a partir do planejamento didático do Quadro 13.

a) Criar mais atividades que garantam a interlocução entre escola e famílias;

b) Promover situações em que escolas de localidades diferentes possam se visitar, a fim de promover o fortalecimento de vínculos e difusão do conhecimento entre unidades diferentes;

c) Criar um roteiro de visitação no bairro, considerando os pontos destacados pelos próprios estudantes e suas famílias;

Isto posto, após termos analisados as subcategorias indicadas na questão 09, apresentaremos os resultados de mais uma análise, de acordo com os dados da questão verificada a seguir.

6.1.11 Análise da ocorrência da CR Contextualidade sua efetividade na validação da CA ciclo 1 de aplicação

Quadro 3422- Respostas das Especialistas sobre o próprio o Bairro Beiru/ Tancredo Neves

QUESTÃO 10. Conhece a história do próprio bairro? Qual seria? (breve explicação)	Código de identificação das especialistas
Negro escravo chamado Beirú, que viveu no quilombo dessa região que hoje chama-se Beirú Tancredo Neves.	E.01.
Contam que era uma grande fazenda que foi habitada por pessoas vindas do interior para a capital.	E.02.
O bairro era uma mata que fazia parte do antigo Quilombo do Cabula , a origem do	E.03.

nome se deu por lá viver onças Sussuarana. Conheço um pouco do que vivenciamos na atualidade em Sussuarana por trabalhar nesse bairro, sobre a existência de grupos culturais que enfatizam o combate ao racismo através da poesia e da dança o perfil de trabalhadores informais formados por pretos e pardos.	
O bairro Sussuarana era parte do grande Quilombo Cabula. Composto por negros e negras que lutaram contra a escravidão e aquilombaram-se nesta região. O nome sussuarana é de origem da língua Quimbundo e refere-se ao temor a onças acinzentadas - suçuaranas que viviam nas matas densas da região até meados dos anos 1970.	E.04.
A única coisa que sei é que eram fazendas de laranjas. Quando vim morar aqui, ainda tinham muitos sítios que foram sendo vendidos para empresas com o tempo. Sei também que havia comunidades quilombolas.	E.05.
Conheço um pouco da História do Cabula, um bairro localizado em uma área que já foi um Quilombo.	E.06.
O bairro da Sussuarana era uma grande Fazenda. Segundo os moradores mais velhos, aqui tinha um número considerável de onças, por conta disto, recebeu este nome. Não sei se é verdade ou lenda.	E.07.
Narandiba também fazia parte dos sítios agrícolas do Cabula. Significa o sítio das laranjas	E.08.
Um pouco. Nome provavelmente originário da Mata Atlântica. Inicialmente arrendado a Maximiliano da Encarnação e outro. Recebeu a construção da Penitenciária Lemos Brito e posteriormente a instalação de diversos conjuntos habitacionais. Está interligada à história dos povos africanos que residiam no Cabula.	E.09.
Não conheço a história	E.10.
Porcentagem validade:	100%

Fonte: Elaboração do autor (2020).

a) Análise da efetividade das subcategorias em destaque

a) Especialista. 01.

Recupera a figura do negro Beiru como uma pessoa notável para a formação do Cabula. Reconhecemos que este elemento dialoga com a discussão do capítulo 2, quando relacionamos a relação entre a ocorrência do quilombo e a história de resistência negra. Este dado valida a discussão que trouxemos no contexto como legitimada e pertencente ao conhecimento popular dos moradores no Cabula.

b) Especialista. 02.

Recupera a fase das fazendas e das chácaras como um conhecimento que fortalece a periodização do Cabula. Além disto, ratifica o conhecimento que trouxemos no contexto sobre o período das fazendas, como a fase rural do Cabula formada pelos remanescentes do antigo quilombo.

c) Especialista. 03.

É apresentada a discussão sobre a origem do bairro de Sussuarana. Destaca a referência ao felino da região que dá nome à localidade até os dias de hoje. Contudo o que observamos é

a compreensão do bairro como um grande baluarte de uma cultura afro-baiana ativa, dinâmica que se manifesta a partir dos grupos culturais que atuam no bairro, tal qual reconhecemos no capítulo 2 de contexto.

d) Especialista. 04.

Aponta para a referência do nome do bairro de Sussuarana, mas ao que tudo indica, a especialista apresenta essa abordagem mediante a leitura que fomenta a Africanidade e Ancestralidade, na medida em que sinaliza para a relação entre as origens desta região e sua profunda relação com as tradições africanas de língua banta. Presumidamente, ao que parece, estas referências dialogam com discussões que abordamos no capítulo 02 de contexto que usamos neste estudo.

e) Especialista. 05.

A especialista traz à tona a própria experiência para referenciar o período mais rural na região, preconizado pela fase das fazendas de laranja, que também já discutimos no capítulo 02. Sendo assim, reconhecemos como elemento de referência que confirma a discussão que construímos como mediadora entre a concepção pessoal do pesquisador e correlação com os saberes comunitários que dialeticamente dialogam e se confirmam sobre o contexto o Cabula.

f) Especialista. 06.

Mais uma vez, embora sem trazer muitos elementos, a especialista confirma a partir do saber comunitário que apresenta referência no Cabula (enquanto território), como área de um antigo quilombo. Este dado indica que as populações da região são sobretudo, grupos de resistência que se mantiveram na região do Cabula, mesmo com toda perseguição sofrida contra seus ancestrais, e que até hoje, são reatualizadas através do racismo estrutural e institucional que sustenta as desigualdades que recam contra sua população favelizada.

g) Especialista. 07.

A especialista sinaliza que o bairro de Sussuarana também fazia parte desse ambiente com uma paisagem mais rural, mesmo sendo na capital urbana de Salvador. Neste sentido, o estudo do meio ambiente e dos recursos naturais, ao que tudo indica, nos parece ser um conteúdo pertinente e necessário para a conscientização das novas gerações, sobre o potencial ambiental que historicamente a região do Cabula apresenta.

h) Especialista. 08.

A informação trazida pela especialista também dialoga e recupera elementos discutidos no capítulo de contexto, tal qual é possível observar em sua leitura. Neste sentido, o conhecimento popular ou comunitário apresentado pelas moradoras do Cabula, que também são nossas especialistas. Com isso, acreditamos que esta resposta ratifica a necessidade de

tornar a história do bairro um conteúdo escolar importante a ser articulado aos conhecimentos científicos escolares. É de fato construir um estudo implicado que planifique os conceitos multidisciplinares no contexto local do bairro.

i) Especialista. 09.

A especialista reforça a ideia para o próximo ciclo de um estudo acerca da biografia de figuras importantes na formação do bairro. Sendo assim, é necessário o ensino que preconize estratégias que viabilizem o estudo da história local e regional, a história pública e a história oral, como sendo um mecanismos de investigação e registro das memórias dos moradores antigos, que por sua vez, podem ser compreendidos pelas novas gerações como griôs, que ancoram em suas histórias de vida e experiência, valores ancestrais tão necessários para a comunidade nos dias de hoje.

a) Avaliação da efetividade das subcategorias em destaque

Sendo assim, tomamos como completas ou admitidas, em relação aos 10 participantes, 09 respostas. Igualmente, selecionamos como positivas 9 respostas que validam a efetividade dos indicadores. Portanto, conclui-se que 100% das respostas positivas em relação às respostas admitidas confirmam a legitimidade do Contexto produzido no capítulo 02, como muito efetivas para o desenho didático desejado.

Concluimos este capítulo de análise, levantando algumas considerações que julgamos relevantes para a compreensão do desenho metodológico que aplicamos para este momento de estudo.

a) Reconhecemos que o ideal teria sido cada formulário proposto ser distribuído e aplicado em cada 1 dos 03 cenários projetados no design didático referenciado no Quadro 13, tendo em vista uma verificação mais completa.

Contudo, mediante as dificuldades já expostas anteriormente e, principalmente, ao açoitamento do tempo para entrega desta tese e finalização deste doutorado, tivemos que adaptar as questões, distribuindo, de acordo com a correlação que estabelecemos entre os cenários e as subcategorias.

Assim sendo, apresentaremos logo abaixo o resultado da discussão deste capítulo e o início de um novo ciclo de aplicação que será projetada no novo modelo de plano didático, agora, replanejado mediante os elementos trazidos pelas especialistas.

6.2 PROJEÇÕES PARA NOVOS CICLOS: RESULTADO DAS ANÁLISES FINAIS

Após verificação dos resultados das análises das especialistas, ficou gradativamente perceptível a efetividade do modelo da proposta didática que preconizamos neste estudo. Por outro lado, a efetividade do nosso modelo, de um modo geral, em relação aos objetivos desta tese, não invalida a necessidade de reavaliação, replanejamento e alterações para o desenvolvimento de outros ciclos de aplicação junto às especialistas.

Sendo assim, apresentaremos para finalização da análise de resultados, um novo Quadro com o design pedagógico, agora alimentado pelas indicações, sugestões, críticas e orientações das especialistas que participaram do primeiro ciclo de aplicação.

Portanto, o Quadro abaixo foi elaborado, pensando um segundo ciclo de testagem para validação-avaliação das especialistas junto ao modelo, agora replanejado a partir de suas sugestões e críticas. Esperamos neste novo ciclo desenvolvermos presencialmente a nossa proposta didática preconizada para as unidades escolares parceiras deste trabalho.

Entendemos também que a impossibilidade de realizarmos a aplicação *in loco*, devido ao fechamento das unidades escolares causado pela exigência do isolamento social em razão do COVID-19, de algum modo, comprometeu os dados que poderiam trazer uma descrição mais enriquecida pela experiência prática na escola, em razão da aplicação da proposta em campo.

Além disto, o prazo de finalização deste doutorado já foi estendido por mais 06 meses em decisão colegiada do DMMDC, no qual estou matriculado como doutorando. Em vista disto, e por estar na reta final de prazo de conclusão deste texto da presente tese, encerro nesta seção, a segunda proposta referida anteriormente, validada e replanejada, segundo as análises apresentadas neste capítulo.

Portanto, apresentaremos 03 novos Quadros com um design do nosso modelo, a fim de alcançarmos, conforme indicação das especialistas no formulário 01 e 02 apresentados e discutidos no capítulo 5, que equivalem a 03 propostas de aplicação para mobilização do TBC, baseadas no ensino escolar de História e Geografia nas unidades do Cabula.

Cada proposta equivale a um segmento da Educação Básica, referente ao ensino da primeira e da segunda infância (Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 – Anos Iniciais) e uma nova proposta voltada para o ensino de adultos, isto é, para Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Assim sendo, apresentamos nas sequências a seguir:

- a) O Quadro 30 - Modelo de plano de ensino Socioconstrutivista de aplicação nas Escolas Municipais Eraldo Tinoco Melo e Escola Municipal Antônio Euzébio, replanejado para o Ensino Fundamental 1;
- b) O Quadro 31 - Modelo de plano de ensino Socioconstrutivista de aplicação nas Escolas Municipais Eraldo Tinoco Melo e Escola Municipal Antônio Euzébio, replanejado para a Alfabetização de Jovens e Adultos – EJA;
- c) O Quadro 32 - Modelo de plano de ensino Socioconstrutivista de aplicação nas Escolas Municipais Eraldo Tinoco Melo e Escola Municipal Antônio Euzébio, replanejado para a Educação Infantil;

Entretanto devido ao aqodamento dos prazos já apresentados acima, não tivemos como criar muitos cenários de aprendizagem para compor o design da nossa proposta para EJA e Educação Infantil, que posteriormente, poderá ser replanejado e validado em outros momentos de ciclo de aplicação.

Sendo assim, anunciamos logo abaixo os modelos referentes ao 2º ciclo de aplicação, validação-avaliação e análise da nova proposta de mobilização do TBC para as unidades da SMED no território do Cabula, desmembrado em 3 Quadros, e por conseguinte com três cenários diferentes, de acordo com as alterações indicadas pelas especialistas, a seguir.

Quadro 35 – Ciclo 02: Modelo de plano de ensino Socioconstrutivista da aplicação Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo e Escola Municipal Antônio Euzébio

Nome da unidade escolar:	Escolas Municipais Eraldo Tinoco e Antônio Euzébio
Educador/Projetista:	Eudes Mata Vidal
Período escolar da turma:	Ensino Fundamental 1, anos iniciais – (principalmente 2º ciclo)
Quantidade de aulas previstas:	Recomendamos 5 aulas ou de acordo com a demanda da turma.
Título do curso/aula:	História e Geografia em dimensões escolares contextualizadas no Cabula
Conteúdos em dimensão interdisciplinar:	<ol style="list-style-type: none"> 1. O sujeito e seu lugar no mundo 2. Conexões e escalas 3. Mundo do trabalho 4. Formas de representação e pensamento espacial 5. Natureza, ambientes e qualidade de vida 6. Mundo pessoal: meu lugar no mundo 7. A comunidade e seus registros e as formas de registrar as experiências da comunidade 8. O trabalho e a sustentabilidade na comunidade 9. As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município 10. Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos 11. Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social 12. Registros da história: linguagens e culturas (baseado na BNCC, 2016)
Objetivo global dos estudantes:	Construir conhecimento sobre o tempo e o espaço do território do Cabula a partir do legado das matrizes indígenas e afrodescendentes em seu passado quilombola e no presente dos bairros.
Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes:	<p>Compreender a cultura própria do bairro, relacionando-a com a história e a cultura da cidade em sua ancestralidade afro-brasileira.</p> <p>Observação ambiental, considerando o processo de degradação ambiental.</p> <p>Compreender a cultura própria do bairro, relacionando-a com a história e a cultura dos arredores da escola e sua relação com a cidade.</p>
Cenários de ensino para os estudantes:	<p>Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes: compreender a cultura própria do bairro, relacionando-a com a história e a cultura da cidade em sua ancestralidade afro-brasileira. O professor ou professora inicia a aula, tendo como base o tema: A comunidade e seus registros e as formas de registrar as experiências da própria comunidade em sua ancestralidade afro-brasileira.</p> <p>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS:</p> <p>01. RODA DE CONVERSA: o professor ou professora deverá organizar a turma em forma de roda de conversa, estabelecendo o distanciamento social, em razão do Covid-19, a fim de estabelecer algumas</p>

provocações, de modo a conhecer os conhecimentos prévios que eles têm sobre as origens do bairro, rua, migração dos primeiros moradores, etc.

A partir das provocações feitas pelo professor (a), os estudantes deverão expor suas ideias, suposições e hipóteses de forma mediada, respeitosa e com autonomia durante a roda, de modo a desenvolver as dimensões de sua oralidade e escuta do outro.

Por isso, esta atividade permitirá o conhecimento processual (prévio) a ser exposto pela turma em sua participação na roda. Esta atividade deverá durar entre 10 e 20 minutos da aula.

02. EXPLICAÇÃO GERAL DA AULA E SEU OBJETIVO GLOBAL: em seguida, o professor ou professora deverá explicar a turma de um modo geral as tarefas que deverão ser realizadas durante esta aula. Recomenda-se que o docente use esse momento para fazer a apresentação do objetivo global (principal) da aula.

Explique que o objetivo só poderá ser alcançado com o engajamento da turma na realização da entrevista a ser feita com moradores da própria comunidade, que por sua vez, será discutida em seus pormenores ao longo da aula.

Após apresentar a estrutura geral da aula, o objetivo global e atividade geradora, o especialista poderá consultar a turma para verificar se os estudantes entenderam a proposta, bem como sua adesão à proposta.

Recomenda-se que neste momento, seja permitido aos estudantes criticar o planejamento, de modo a alterar ou incluir algum conteúdo ou informação que eles queiram aprender durante o processo (guardando as devidas proporções), de modo a provocar a consciência crítica e a capacidade de análise e participação ativa de seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Durante o diálogo com a turma, o docente poderá exemplificar as vantagens em diversas dimensões (humanas, históricas, socioemocionais etc) que a turma poderá vir a desenvolver com a execução das atividades propostas, em razão do objetivo de ensino. Esta atividade deverá durar entre 10 e 20 minutos da aula.

03. COMPONENTE COMPLEMENTAR DA AULA: após o momento de diálogo, apresentação da proposta e escuta junto à turma, o professor deverá apresentar, usando textos, slides ou até mesmos vídeos que abordem a importância da oralidade, a fim de sensibilizar os estudantes sobre a importância da entrevista. Além disto, sugere-se que a discussão aponte para a força da oralidade na formação das sociabilidades entre os moradores do bairro.

Para ajudar nesse momento e com o auxílio de ferramentas tecnológicas (TV, computador, tablet, Datashow), o professor (a) poderá apresentar vídeos aos quais a turma poderá assistir, a fim de que os estudantes percebam a importância da oralidade na formação comunitária de outros povos e tempos, e como isso ficou como uma herança cultural deixada pelos povos do continente africano.

Vídeo 1: Griô – Oralidade Africana: <https://www.youtube.com/watch?v=4ANPy3As0AE>

Vídeo 2: Ifá, o Adivinho: <https://www.youtube.com/watch?v=1j6K2czolsc>.

Em seguida, após a apresentação do vídeo, o professor ou professora deverá correlacioná-lo, de modo a mostrar para a turma, estabelecendo um paralelo de comparação entre os gritos africanos e os moradores antigos com suas histórias, e como a entrevista, enquanto uma técnica de coleta, pode ajudar a manter através da oralidade dos moradores mais antigos do bairro, o registro de suas memórias locais.

Caso a turma tenha dificuldade em propor perguntas, o professor pode auxiliá-los, fazendo provocações acerca do que pode ser usado como questões para a entrevista. Neste sentido, anunciamos algumas ideias que podem ser usadas junto a turma:

- a) Será que tem em suas famílias pessoas que gostam de contar histórias antigas
- b) Será que tem em sua rua algum morador que tem muita história sobre as origens do bairro?

Espera-se com isso, que os estudantes cheguem à conclusão da importância da memória dos idosos ou pessoas que gostam de contar histórias na família, na comunidade, rua etc. para com isso, estabelecer os sujeitos a serem entrevistados.

Para apoiar o professor nesta discussão, ele poderá se apoiar na consulta do capítulo 02 desta tese, sob o intertítulo: Diversidade dos povos do continente africano, extrai do texto alguma parte que ele julgue ser importante para situar a relação entre a importância da valorização da memória dos idosos, como parte dos princípios e valores culturais dos distintos povos africanos. É importante demonstrar como estes povos utilizavam deste recurso para manter seus registros e conhecimentos diversos, que foram preservados na oralidade para outras gerações.

Além do vídeo indicado, o professor poderá durante a exposição do conteúdo, apresentar os recursos de imagens e cartográficos, tais como mapas, extraídos do texto indicado acima, a fim de localizar no continente africano o território dos distintos povos, tais quais aqueles da região subsaariana e do leste do continente africano que se utilizavam da oralidade em suas sociabilidades e registros para as novas gerações.

Essa atividade deverá durar entre 30 a 50 minutos de aula.

04. SALA DE AULA INVERTIDA: DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA: após o professor fazer a discussão em sala, deverá apresentar modelos de entrevistas para a turma. Em seguida, deverá dividi-los em grupos (respeitando o distanciamento social de 1,5 m entre eles e assegurando que os estudantes permaneçam de máscaras e com o uso do álcool em gel) e distribuir jornais, revistas ou textos da internet com outros modelos de entrevistas para discutir sua estrutura e componentes.

Em seguida, deverá explicar que cada grupo terá que fazer anotações e/ou marcações nos aspectos estruturais desse gênero textual. O professor deverá preconizar que os estudantes falem, discutam, problematizem e questionem aquilo que não entenderam.

Durante as explicações anteriores, o (a) professor (a) deverá produzir situações didáticas que promovam a aquisição de procedimentos necessários para uma entrevista, tais quais:

- a) Fazer a apresentação de si e da proposta da entrevista;
- b) Dar atenção ao entrevistado;

- c) Ter seriedade, atenção e responsabilidade durante a tarefa;
- d) Fazer as perguntas certas e de forma audível;
- e) Oferecer espaço para o entrevistado responder com liberdade a pergunta;
- f) Agradecer ao entrevistado (a);

Durante a tarefa, o professor poderá sugerir à turma a dramatização de uma situação ficcional que remeta à atividade de entrevista, a fim de trabalhar estes procedimentos e o engajamento dos grupos.

Após as explicações mais abrangentes da atividade, o professor propõe à turma a construção de um roteiro de perguntas, sem perder de vista o objetivo global da aula e o sentido da atividade. Preconizamos com isso, a possibilidade de iniciar os estudantes em procedimentos próprios do fazer científico, isto é, em aspectos metodológicos para alcançar os objetivos.

Ressalvamos que caso os estudantes tenham dificuldade na elaboração das perguntas, apresentar-se-ão a eles questões prévias, elaboradas pelo próprio docente, a serem discutidas em sala de aula e reproduzidas pelos estudantes em um diário de bordo que deverá também ser a atividade de casa dos estudantes.

Quanto o roteiro, poderá constar os seguintes itens:

- a) Nome do Entrevistado (OPCIONAL);
- b) Idade, tempo de moradia no bairro, tipo de ocupação;

As perguntas deverão orientar as questões como:

a) Como era o bairro quando o senhor a senhora começou a morar aqui? Qual era a paisagem predominante na região?

b) Havia muita natureza e animais que não são encontrados atualmente? O que mudou desapareceu? Como as pessoas ganhavam a vida naquela época?

c) Onde as pessoas compravam alimentos roupas e outras coisas? Como eram as brincadeiras na sua época? Onde as pessoas cuidavam da Saúde e estudavam?

Após o momento da exploração das questões, o professor deverá tratar de discutir a importância de solicitar a autorização do entrevistado, como princípio ético e normativo, para podermos usar os dados coletados no desenvolvimento de atividades na escola.

Neste sentido, poderão ser abordadas as questões que envolvem o direito e o uso da imagem, da produção intelectual que envolvem essa discussão.

Podem aparecer outras perguntas para compor o roteiro de entrevista trazido pelos próprios alunos. O importante é sistematizar o roteiro, que deverá ser apresentado no dia seguinte para socialização.

Recomenda-se, caso as famílias dos estudantes e o entrevistado permita, a execução da atividade poderá ser realizada integralmente via online para assim garantir a segurança sanitária que o momento vigente exige.

Caso não seja possível, a atividade via virtual, o professor deverá orientar os estudantes a utilizarem máscaras e álcool em gel e que devem manter a distância social exigida presencialmente em razão do novo

coronavírus.

A orientação desta atividade em sala de aula deverá durar aproximadamente 50 minutos de aula.

4.1. DIA SEGUINTE - RETORNO DA ATIVIDADE: já no dia seguinte ou na data acordada com a turma para a socialização das entrevistas (que podem ter sido feitas em dupla, grupo, trio etc.), em uma roda de conversa, (respeitando o distanciamento social de 1,5 m entre eles e assegurando que os estudantes permaneçam de máscaras e com o uso do álcool em gel), o professor ou professora deverá estimular a turma a expor suas impressões da experiência vivida na entrevista:

- a) O que sentiram?
- b) O que aprenderam de novo, ou diferente após as informações trazidas pelo entrevistado?
- c) E o que mais chamou atenção na informação coletada?

Em seguida, após os grupos apresentarem suas impressões sobre as entrevistas, o professor propõe a tabulação dos dados como um registro coletivo das entrevistas, como componente complementar.

O (a) professor (a) orientará os estudantes sobre os procedimentos de tabulação, auxiliando os estudantes (individualmente, dupla ou equipe, respeitando sempre os protocolos de segurança contra o novo coronavírus). Alternativamente, para ajudá-los a entender a proposta de tabulação de dados, poderá distribuir folhas de papéis, com perguntas simples sobre o cotidiano, ou sobre algum gosto da turma. Em seguida, serão auxiliados a marcar um X ou responder de qualquer outro modo de modo, a fim de registrar sua opção.

Em seguida, os alunos farão a sistematização das respostas ao levantarem a mão, enquanto o professor escreve na lousa todas as opções em um Quadro geral. Com os dados coletados, a (o) professora (o) entregará aos alunos um papel e pedirá para que eles, tendo como base as respostas do Quadro geral, construam gráficos em colunas, de acordo com as proposições dadas, além de legendas e outros recursos.

Assim, após o entendimento desta tarefa, os estudantes deverão expressar em outro gráfico, o registro das respostas coletadas em equipe, de modo a sistematizá-las, discuti-las e depois organizá-las em um mural informativo produzido pela própria turma.

05. COLÓQUIO COM OS MORADORES MAIS ANTIGOS: após a finalização e a socialização do resultado das tabulações, mediados pelo docente, os estudantes deverão selecionar entre 3 a 5 moradores mais antigos do bairro, extraídos das entrevistas, a fim de participarem de um colóquio ou conversa sobre a história oral da comunidade (o professor deverá fazer a relação com os vídeos e o texto sobre a ancestralidade africana).

Recomenda-se, caso as famílias dos estudantes e o entrevistado permita, a execução da atividade poderá ser realizada integralmente via online para assim garantir a segurança sanitária que o momento vigente exige.

Caso não seja possível, a atividade via virtual, o professor deverá orientar os estudantes a utilizarem máscaras e álcool em gel e que devem manter a distância social exigida presencialmente em razão do novo

	<p>coronavírus.</p> <p>Em seguida, o professor propõe a construção de uma carta coletiva convidando os moradores mais antigos para isso. Na carta, deverá ser trabalhado o sentido do destinatário, do remetente, e o conteúdo, considerando o local, o período e o texto propriamente dito.</p> <p>Após a escrita coletiva, os grupos deverão se reunir para elaborar cartazes e convites para outras turmas e para as famílias dos estudantes.</p> <p>Deverão ser separadas neste dia as equipes organizadoras referentes ao receptivo e ao cadastramento dos participantes. Além disto, deverá ser previamente distribuída a programação do evento o qual deverá ter o mesmo tema da aula, a ser antecipadamente apresentado pelos próprios estudantes, minutos antes da saída, para as outras turmas.</p> <p>No dia da atividade, as turmas deverão ser alocadas em um espaço comum da escola, a fim de que os estudantes participem do momento da fala dos moradores convidados sobre a história da própria comunidade. Cada morador terá 10 minutos de fala. Ao final, será aberto um debate com todos para esclarecimentos de questões.</p> <p>Neste dia, deverá ser exposto o resultado da coleta da entrevista, através de cartazes com os gráficos, Quadros e o registro das próprias entrevistas.</p> <p>Esta atividade deverá durar 2 aulas de 50 minutos.</p> <p>06. AVALIAÇÃO: será acompanhada a partir do engajamento dos alunos na realização das atividades. No plano diagnóstico a partir das hipóteses e suposições trazidas pelos estudantes. Os estudantes também devem ter um momento para expor como eles se perceberam no cumprimento da tarefa e se conseguiram alcançar o objetivo global</p>
Estratégias de Metacognição:	<p>Cenário de ensino 01: valorização da oralidade do relato sobre o vivido na experiência de pesquisa/investigação principalmente para os alunos com dificuldades de aprendizagem ou que ainda não construíram a aquisição do sistema de escrita autônomo.</p> <p>Cenário 1,-02 e 03: participação nas decisões de organização da atividade; participação oral na exposição das atividades; representação em desenho como linguagem.</p>
Avaliação:	<p>A partir dos estudos de Antoni zabala (1998, 2010), situamos a perspectiva da avaliação da aplicação das atividades a partir de três dimensões:</p> <p>Os alunos participaram das avaliações diagnósticas na medida em que o professor criar situações para que eles coloquem em suas hipóteses e suposições enquanto registros dos conhecimentos prévios</p> <p>Durante o desenvolvimento da tarefa do processo didático os alunos serão submetidos à avaliação formativa, na medida em que se apropriam dos conteúdos e dos conhecimentos construídos vão respondendo as tarefas e por consequência demonstrando aquisição ou dificuldade na criação e internalização dos conteúdos e das discussões.</p>

	Ao final do estudo os alunos deverão ser submetidos à avaliação somativa a partir do desenvolvimento do seminário no qual de forma oral deverão apresentar sistematicamente a síntese de tudo o que foi construído ao longo do processo.
Recursos Previstos:	Televisão, computador, papel sulfite, tesouras, colas, Datashow (se houver), impressão, lápis de cor, piloto, Quadro, livros didáticos, jornais, revistas, cartolinas, materiais de reciclagem, terra vegetal, adubo, sementes.
Referenciais bibliográficos utilizados:	<p>GOVEIA, Anneza Tourinho de Almeida. Um olhar sobre o bairro: aspectos do Cabula e suas relações com a Cidade de Salvador. Salvador, 2010. Universidade Federal da Bahia, 2010. (dissertação).</p> <p>NICOLIN, Janice de Sena. Kipovi Cabuleiro: um tom de memória do Cabula. 289 f. Salvador: Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, 2016.</p> <p>NUNES, Pedro. O negro Beirú. Salvador, 2015. Disponível em https://ungareia.files.wordpress.com/2015/10/o-negro-beirucordel.pdf . Acesso em: 28 agos 2018.</p> <p>PESSOA DE CASTRO, Yeda - Os falares africanos na interação social do Brasil Colônia. Salvador, Centro de Estudos Baianos/UFBA, nº 89, 1980.</p> <p>RISÉRIO, Antônio. Uma história da Cidade da Bahia. Salvador: Omar G., 2004. 400p.</p>

Fonte: Elaboração do autor (2020)

Quadro 23 – Ciclo 02: Modelo de plano de ensino Socioconstrutivista da aplicação Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo e Escola Municipal Antônio Euzébio

Nome da unidade escolar:	Escolas Municipais Eraldo Tinoco e Antônio Euzébio
Educador/Projetista:	Eudes Mata Vidal
Período escolar da turma:	Ensino Fundamental 1, anos iniciais – (principalmente 2º ciclo)
Quantidade de aulas previstas:	Recomendamos 5 aulas ou de acordo com a demanda da turma.
Título do curso/aula:	História e Geografia em dimensões escolares contextualizadas no Cabula
Conteúdos em dimensão interdisciplinar:	<ol style="list-style-type: none"> 1. O sujeito e seu lugar no mundo 2. Conexões e escalas 3. Mundo do trabalho 4. Formas de representação e pensamento espacial 5. Natureza, ambientes e qualidade de vida 6. Mundo pessoal: meu lugar no mundo 7. A comunidade e seus registros e as formas de registrar as experiências da comunidade 8. O trabalho e a sustentabilidade na comunidade 9. As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município 10. Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos 11. Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social 12. Registros da história: linguagens e culturas (baseado na BNCC, 2016)
Objetivo global dos estudantes:	Construir conhecimento sobre o tempo e o espaço do território do Cabula a partir do legado das matrizes indígenas e afrodescendentes em seu passado quilombola e no presente dos bairros.
Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes:	<p>Compreender a cultura própria do bairro relacionando-a com a história e a cultura da cidade em sua ancestralidade afro-brasileira.</p> <p>Observação ambiental considerando o processo de degradação ambiental.</p> <p>Compreender a cultura própria do bairro relacionando-a com a história e a cultura dos arredores da escola e sua relação com a cidade.</p>
Cenários de ensino para os estudantes:	<p style="text-align: center;">Cenário 2:</p> <p>Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes: observação ambiental, considerando o processo de degradação ambiental;</p> <p>Tema da aula: natureza, ambientes e qualidade de vida.</p> <p>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS:</p> <p>01. RODA DE CONVERSA: organizar uma roda com a turma (individualmente, dupla ou equipe, respeitando sempre aos protocolos de segurança contra o novo coronavírus), apresentar e discutir o objetivo</p>

global e a atividade principal da aula. Preconiza-se mostrar vantagens em diversas dimensões (humanas, históricas, socioemocionais etc.) que a turma poderá vir a desenvolver com a execução da atividade.

Esta atividade deverá durar aproximadamente entre 5 e 10 minutos da aula.

02. COMPONENTE COMPLEMENTAR: em seguida, o docente deverá dividir a sala em pequenos grupos (de acordo com o tamanho de cada turma), a fim de que os estudantes façam um estudo geográfico dos recursos naturais próprios da região, com o intuito de construir conhecimentos sobre as possibilidades ambientais locais, e com isso, construam um mural explicativo sobre o ambiente natural local a ser apresentado para outras turmas em atividades posteriores. (A natureza estudada deverá ser analisada tanto na escala local, quanto regional).

Em seguida, o professor poderá utilizar como texto base para provocar o engajamento dos estudantes, trechos das seções do capítulo 2, desta tese sob o intertítulo: “Antecedentes de compreensão do espaço geográfico: aspectos ambientais anteriores a colonização “ e o texto “Quilombo: roça, arraiais, fazendas, chácaras”, principalmente destacando trechos deste texto, tal qual o Quadro 1 Aldeias indígenas nas proximidades do Cabula, do qual o docente poderá extrair alguma parte que ele julgue ser importante para construir um conhecimento conceitual mais sistematizado sobre o assunto.

Propomos discutir também a partir do Quadro abaixo, a relação entre os domínios dos tupinambás e outros indígenas que estavam espalhados por toda a cidade, tendo como destaque comparativo os bairros atuais de Salvador para estabelecer esse paralelo.

Sugerimos usar mapas ou plantas-baixas para que os estudantes se situem e localizem as antigas áreas indígenas que hoje são os bairros da cidade.



Fonte: Mapas de Salvador. Disponível em: <Mapas de Salvador - BA | MapasBlog>. Acesso em 22/11/2020.

Quadro de aldeias tupinambás em paralelo com bairro atual de Salvador

Número de aldeias	Localização
Uma	Rio vermelho
Cinco	Entre Brotas e Cabula
Uma	Itapuã
Sete	Entre a cidade e a Rótula do Abacaxi
Uma	Calçada
Três	Entre São Lourenço e Santo Antônio
Incalculável	Entre Itapuã e São Caetano
Uma	Itapagipe

Fonte: Paraiso apud Santos (2004, p. 72).

Assim, recomenda-se que os docentes se utilizem destes textos citados acima, de forma a mediar a leitura e o debate histórico e geográfico acerca da paisagem natural.

Além disto, propomos que eles auxiliem os grupos de estudantes, mostrando a construção histórica do espaço geográfico e sua relação com a natureza e seus recursos, pelos povos tupinambás e mais tarde pelos quilombolas na região do antigo Cabula.

Após a distribuição do texto, os estudantes iniciam a leitura coletiva, que por sua vez, será compartilhada entre eles e mediada pelo docente, de modo a oferecer condições didáticas de participação e ocorrência de questões e dúvidas trazidas pelos estudantes, que deverão aparecer durante a leitura da turma.

Durante o processo exposto, o docente deverá declaradamente trazer reflexões que promovam a relação histórica da cidade de Salvador e talvez da própria comunidade do entorno da escola, com a ancestralidade de matriz tupinambá de Salvador e quilombola do Cabula e sua relação com o meio ambiente.

Alternativamente, o professor pode inserir como mais uma estratégia de aprendizagem alguns recursos de imagens que sirvam para representar, por aproximação, o antigo espaço geográfico pré-colonial, bem como as possibilidades de migração dos povos indígenas de Salvador pré-colonial e/ou nos primeiros séculos de colonização.

Neste momento, já em pequenos grupos, os estudantes receberão diferentes tipos de fontes, já pré-selecionadas pelo professor (a), como trechos de jornais, revistas, artigos da internet, fotos e imagens, mapas locais etc., bem como poderá utilizar os próprios livros didáticos de História e Geografia para coleta de informações e os conhecimentos prévios dos alunos.

Esta atividade deverá durar 50 minutos de aula.

03. ATIVIDADE DE PAINEL INTEGRADO: após o momento de orientações gerais, o professor deverá distribuir um roteiro com os subtemas que deverão orientar a pesquisa pelos grupos dos estudantes, conforme segue modelo abaixo:

O roteiro está dividido em subtemas, nos quais os estudantes deverão escrever como eles percebem, a partir da investigação nas fontes, a ocorrência dos recursos ambientais no passado e como eles percebem no presente.

Com isto, se preconiza um estudo comparativo, no qual os estudantes deverão compreender a relação de transformações na natureza e no espaço geográfico ao longo do tempo na paisagem da cidade e em sua própria comunidade.

Apresentamos um modelo que pode ser usado facultativamente pelos professores e professoras.

ROTEIRO DO PAINEL INTEGRADO

RECURSOS AMBIENTAIS	DESCRIÇÃO
SOLO E RELEVO: PASSADO E PRESENTE:	O professor deverá orientar os estudantes a pesquisarem nas fontes e usarem seus conhecimentos prévios, a fim de elaborar o conhecimento do tipo de solo predominante na região, e o tipo de relevo e como isso pode ser observado nas ruas, bairro e na própria cidade.
HIDROGRÁFICOS: PASSADO E PRESENTE	O professor deverá orientar os estudantes a pesquisarem nas fontes distribuídas, bem como a usarem seus conhecimentos locais, sobre que tipo de recurso poderá ser encontrado na região? Tem lagoas? Rios? Fontes de água? Além do que deve sempre estabelecer uma relação de observação nas ruas, bairro e na própria cidade.
CLIMÁTICOS: PASSADO E PRESENTE:	O professor deverá orientar os estudantes a pesquisarem nas fontes e a usarem seus conhecimentos prévios, a fim de construir o conhecimento sobre o clima que eles sentem. É sempre quente? Quando há chuvas no ano? Chove muito ou pouco? Como a geografia chama esse tipo de clima da cidade em que moramos? Sempre fazendo relação com a própria rua, bairro e própria cidade.
ANIMAIS LOCAIS (FAUNA) PASSADO E PRESENTE:	O professor deverá orientar os estudantes a pesquisarem nas fontes e a usarem seus conhecimentos prévios, a fim de elaborar o conhecimento do tipo de animais que eles observam predominante na região e quais existiam no passado.
VEGETAÇÃO LOCAL (FLORA):	O professor deverá orientar os estudantes a pesquisarem nas fontes, e a usarem seus conhecimentos prévios, a fim de elaborar

	PASSADO E PRESENTE:	o conhecimento do tipo de solo predominante na região, e o tipo de floresta e se é possível encontrar algum tipo de floresta no presente.	
	RELAÇÃO HISTÓRICA NA UTILIZAÇÃO DA NATUREZA LOCAL/REGIONAL PASSADO E PRESENTE:	Os estudantes deverão investigar como os povos que habitavam antes da colonização cuidavam da natureza, e como os moradores cuidam da natureza e seus recursos atualmente.	

Fonte: Elaboração própria (2020).

Após a distribuição do roteiro, o professor (a) deverá orientar sobre o sentido e as características de um painel integrado, no qual cada grupo compartilhará suas descobertas entre eles, tendo a intenção de construir um grande texto coletivo produzido por todo mundo.

Ainda neste momento, será conversado com a turma sobre a importância da responsabilidade dos grupos para preencher os subtemas do painel integrado, assim como eles usarão do recurso do desenho como uma alternativa gráfica, principalmente para os estudantes com dificuldade na escrita.

Durante a execução da atividade pelo estudante, o docente deverá mediar junto aos grupos a observação dos procedimentos de leitura necessários, auxiliando cada grupo em suas dificuldades, bem como os animando para que construam a partir de atitudes de cooperação, para que todos alcancem o objetivo global e o cumprimento da atividade, observando:

- fazer leituras globais para compreensão textual;
- fazer uma leitura selecionando apenas aquilo que é importante, de acordo com o item do roteiro de pesquisa do Painel Integrado.

Os estudantes deverão discutir e debater entre si, a fim de estabelecer suas interpretações pessoais acerca dos aspectos ambientais. Também poderão trocar textos, fazer marcações nas descobertas feitas durante a leitura das fontes disponibilizadas.

Em seguida, com a finalização dos preenchimentos, cada grupo deverá expor suas descobertas e confrontá-las com as de outros grupos.

O professor deverá provocar os grupos, em suas apresentações, a perceberem a concretude e a contextualidade de suas descobertas no ambiente do próprio bairro e/ou da cidade.

Os grupos deverão apresentar suas produções e, por consequência, ir montando na própria sala um mural que representará o painel integrado.

Ao final do trabalho, a turma poderá fazer uma carta ou folheto para ser distribuído entre os

moradores, com as principais descobertas feitas e registradas no painel. Se for possível, l poderá ser feito um blog que deverá ser alimentado ao longo do ano, com informaes acerca das condies ambientais e de preservao do meio, tendo o bairro como ponto de partida.

05. ATIVIDADE ALTERNATIVA: TURISTANDO NO TERRITÓRIO DO CABULA: caso seja possível, com a autorizao e envolvimento da gestão, dos familiares e responsáveis pelos estudantes e dos responsáveis pelos locais pretendidos para atividade do TBC, poderá ocorrer uma visitao para observao da reserva da Mata do Cascão, que está sob a responsabilidade do batalhão do 19 BC, no Cabula.

Com isso, preconiza-se também uma visitao  rua da Hora, no bairro de Pernambués para os estudantes conhecerem as hortas comunitárias. Para ampliar a experiência de contato com a natureza, sugere-se a montagem de uma horta na escola, que pode ser desenvolvida em um período longo.

06. PRODUO DE HORTA COLETIVA

Para o trabalho em equipe, será desenvolvido o passo a passo, com uma escrita coletiva de um projeto pela turma. Assim, com o apoio da gestão, deverá ser escolhido um local para o plantio na escola.

Aproveitando o aspecto interdisciplinar deste cenário, os estudantes poderão pesquisar na área de matemática os conteúdos relacionados ao eixo de grandezas e medidas, a fim de construir um modelo ou o formato para ancorar a delimitao da rea.

Propomos com isso, inseri-los no conhecimento acerca da medio do perímetro, relacionando a área de delimitao da horta.

 importante provocar na turma questionamentos sobre o plantio, a fim de escolher se será feito direto no solo, em caixas, camas de plantio ou dentro de recipientes.

Se possível, pode solicitar algum morador da rua ou do bairro ligados aos estudantes, que conheça de plantio para orientá-los. Pode ser sugerida também a construo de plantas baixas.

Em seguida, deverão ser discutidos com a turma os aspectos relacionados ao solo,  vegetao e aos procedimentos de plantio e seus cuidados.

Igualmente, deverão ser discutidas questões climáticas que podem interferir no aproveitamento da horta.

Em equipe, cada aluno poderá se responsabilizar por pesquisar e trazer mudas ou sementes de plantas (se possíveis nativas do próprio bairro) que deverão compor a horta. Os estudantes deverão acompanhar o crescimento das plantas fazendo anotaes em equipe.

07: Investigando os processos naturais no próprio bairro

Os processos naturais mudam o meio em que vivemos constantemente e mostrar isso aos alunos também  uma forma de aproximar teoria e prática. Para isso, organize os estudantes para uma caminhada pelo bairro com a proposta de observar a natureza que está ao redor da escola e explicar essas aes com base em conceitos da física, química e biologia.

Em um primeiro momento, deixe que eles percebam a natureza  sua volta e levantem as questões.

	<p>Antes da explicação, é interessante deixar que os próprios estudantes elaborem uma hipótese para aquilo que estão vendo. A observação pode ser desde o detalhe de um portão enferrujado até a forma como uma raiz levanta o concreto e invade a calçada para crescer. A ideia é perceber como esses fenômenos estão presentes no nosso dia a dia.</p> <p>Fonte: Disponível em: <6 atividades ao ar livre para trabalhar o currículo (diadeaprenderbrincando.org.br)>. Acesso em 20/12/2020.</p> <p>08.AVALIAÇÃO: a avaliação será acompanhada a partir do envolvimento e participação dos estudantes na execução das atividades. Os estudantes também devem ter um momento para expor como eles se perceberam no cumprimento da tarefa.</p>
Estratégias de Metacognição:	<p>Cenário de ensino 02: valorização do desenho e da oralidade como registros de produção do conhecimento. Utilização de jogos e gamificação, além da formação de grupos operativos, formado por estudantes com níveis de aprendizagem diversos. Organização de monitores para apoiar os pares com dificuldades durante a execução do trabalho em grupo.</p> <p>Cenário 1,-02 e 03: participação nas decisões de organização da atividade; participação oral na exposição das atividades; representação em desenho como linguagem.</p>
Avaliação:	<p>A partir dos estudos de Antoni zabala (1998, 2010), situamos a perspectiva da avaliação da aplicação das atividades a partir de três dimensões:</p> <p>Os alunos participaram das avaliações diagnósticas na medida em que o professor criar situações para que eles colocam em suas hipóteses e suposições enquanto registros dos conhecimentos prévios</p> <p>Durante o desenvolvimento da tarefa do processo didático os alunos serão submetidos à avaliação formativa, na medida em que se apropriam dos conteúdos e dos conhecimentos construídos vão respondendo as tarefas e por consequência demonstrando aquisição ou dificuldade na criação e internalização dos conteúdos e das discussões.</p> <p>Ao final do estudo os alunos deverão ser submetidos a avaliação somativa a partir do desenvolvimento do seminário no qual de forma oral deverão apresentar sistematicamente a síntese de tudo o que foi construído ao longo do processo.</p>
Recursos Previstos:	Televisão, computador, papel sulfite, tesouras, colas, Datashow (se houver), impressão, lápis de cor, piloto, Quadro, livros didáticos, jornais, revistas, cartolinas, materiais de reciclagem, terra vegetal, adubo, sementes.
Referenciais bibliográficos utilizados:	<p>Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=55767. Acesso em: 29 out 2020</p> <p>Disponível em:</p>

<<https://atelierdeducadores.blogspot.com/2010/04/painel-integrado.html>>. Acesso em: 29 out 2020

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 12ed. Porto Alegre. Mediação, 2017.

GOVEIA, Anneza Tourinho de Almeida. **Um olhar sobre o bairro**: aspectos do Cabula e suas relações com a Cidade de Salvador. Salvador, 2010. Universidade Federal da Bahia, 2010. (dissertação).

NICOLIN, Janice de Sena. **Kipovi Cabuleiro**: um tom de memória do Cabula. 289 f. Salvador: Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, 2016.

QUARESMA, Franciente de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. **Os Povos Indígenas e a Educação**. Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%e2%80%93246-Os-povos-ind%e3%adgenas-e-a-educa%e3%a7%e3%a3o.pdf> Acesso em: 28 agos 2018.

TIPHAGNE, Nicolas. O índio em Salvador: uma construção histórica. IN: CARVALHO, Maria Rosário de; CARVALHO, Ana Magda. **Índios e Caboclos: a história recontada**. Salvador: EDUFBA, 2011. P. 31-54.

Fonte: Elaboração do autor (2020)

Quadro 24- Ciclo 02: Modelo de plano de ensino Socioconstrutivista da aplicação Escola Municipal Eraldo Tinoco Melo e Escola Municipal Antônio Euzébio

Nome da unidade escolar	Escolas Municipais Eraldo Tinoco e Antônio Euzébio
Educador/Projetista	Eudes Mata Vidal
Período escolar da turma	Ensino Fundamental 1, anos iniciais – (principalmente 2º ciclo)
Quantidade de aulas previstas	Recomendamos 5 aulas ou de acordo com a demanda da turma.
Título do curso/aula	História e Geografia em dimensões escolares contextualizadas no Cabula
Conteúdos em dimensão interdisciplinar	<ol style="list-style-type: none"> 1. O sujeito e seu lugar no mundo 2. Conexões e escalas 3. Mundo do trabalho 4. Formas de representação e pensamento espacial 5. Natureza, ambientes e qualidade de vida 6. Mundo pessoal: meu lugar no mundo 7. A comunidade e seus registros e as formas de registrar as experiências da comunidade 8. O trabalho e a sustentabilidade na comunidade 9. As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município 10. Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos 11. Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social 12. Registros da história: linguagens e culturas (baseado na BNCC, 2016)
Objetivo global dos estudantes	Construir conhecimento sobre o tempo e o espaço do território do Cabula a partir do legado das matrizes indígenas e afrodescendentes em seu passado quilombola e no presente dos bairros.
Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes	<p>Compreender a cultura própria do bairro relacionando-a com a história e a cultura da cidade em sua ancestralidade afro-brasileira.</p> <p>Observação ambiental considerando o processo de degradação ambiental.</p> <p>Compreender a cultura própria do bairro relacionando-a com a história e a cultura dos arredores da escola e sua relação com a cidade.</p>
Cenários de ensino para os estudantes	<p style="text-align: center;"><u>Cenário 3:</u></p> <p>Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes: conhecer as atividades tradicionais contemporâneas próprias do bairro e sua relação com a cultura dos arredores da escola e sua relação com a cidade. O tema: transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos.</p> <p>DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS:</p> <p>01. RODA DE CONVERSA:</p>

Nesta aula, os alunos deverão retomar as informações coletadas na entrevista com os moradores locais. Os alunos socializam suas informações. Trocaram impressões e sentimentos acerca da atividade.

Além do mais, a professora ou professor deverá apresentar o objetivo principal da aula, estabelecendo uma conexão com atividade que será apresentada posteriormente e mostrar as vantagens em diversas dimensões (humanas, históricas, socioemocionais etc) que a turma poderá vir a desenvolver com a execução da atividade.

02. LEITURA DIALOGADA E ANÁLISE DE IMAGENS HISTÓRICA:

Em seguida, deverão ler trechos do texto desta tese, capítulo 02, “**Diversidade dos povos do continente africano**”, no qual o professor extraiu previamente do texto partes que ele julgue ser importantes, previamente selecionadas pelo professor, acerca do trabalho de ganho na região.

Além disto, o docente poderá mostrar imagens que representem e ilustrem diferentes momentos (colônia/império, início da república) nas quais o trabalho de ganho, ou na rua foram registrado (através de pintura, foto etc.) e fazer o comparativo e o paralelo entre o passado e o presente desta atividade para a sobrevivência de gerações de famílias ao longo da história das populações afro-ameríndias.

Os estudantes deverão acompanhar imagens do comércio de rua no continente africano, para que possam perceber as semelhanças entre as práticas, enquanto tradições que se perpetuam entre as famílias de trabalhadores informais até os dias atuais. Como sugestão, os alunos poderão receber um roteiro para um estudo dirigido para que possam construir um texto descritivo, a partir das questões abaixo:

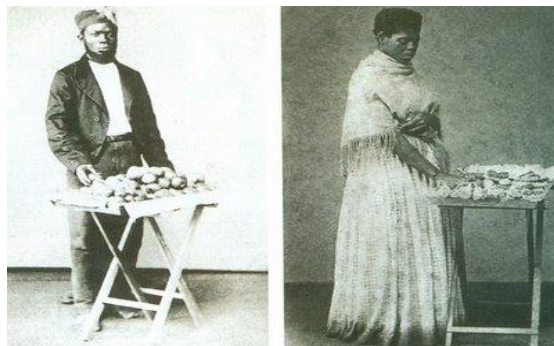
- a) O que vocês observam nessas imagens? O que elas têm de semelhante?
- b) Todas são imagens antigas?
- c) Descreva o que acontece nas imagens
- d) Essas pessoas poderiam ser consideradas os trabalhadores de ganho do período colonial do Brasil?
- e) qual era a condição desses trabalhadores em nossa cidade durante a colonização e o império?
- f) Podemos pensar que os ambulantes e comerciantes de rua são influenciados pelas tradições africanas e afro-brasileiras referentes ao trabalho de ganho? Por quê?
- g) Nos dias de hoje, é possível encontrar quais comércios de rua ou ambulantes em seu bairro?
- h) Você conhece algum trabalhador ou trabalhadora ambulante?

Imagens sugeridas para atividade:



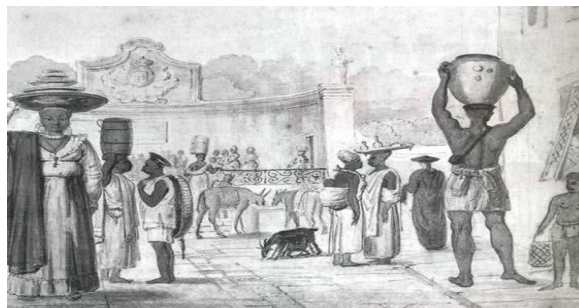
Fonte: Disponível em:

<<https://theintercept.com/2019/07/15/baquaqua-escravidao-brasil-elite/>>. Acesso em 24/11/2020.



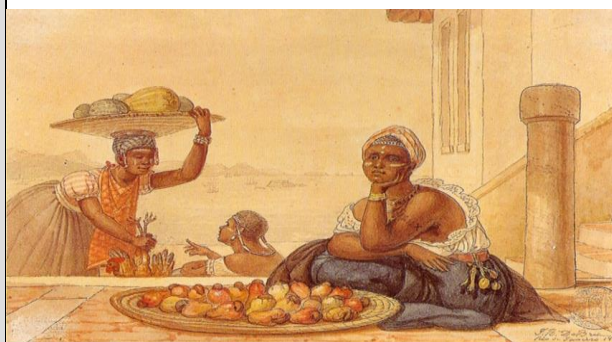
Fonte: Disponível em:

<<http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2011/01/atuacao-dos-escravos-de-ganho-na.html>>. Acesso em 24/11/2020



Fonte: Disponível em:

<<http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2011/01/atuacao-dos-escravos-de-ganho-na.html>>. Acesso em 24/11/2020



JEAN-BAPTISTE DEBRET: *Negra tatuada vendendo caju*, 1827.
Aquarela sobre papel.

Fonte: Disponível em: < <http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2011/01/atuacao-dos-escravos-de-ganha-na.html>. >. Acesso em 24/11/2020.



Fonte: Disponível em: < <https://media.istockphoto.com/photos/japan-fair-salvador-picture-id636871230>. >. Acesso em 24/11/2020.

Os estudantes deverão ser provocados a pensar sobre a importância dos trabalhadores ambulantes para a comunicação entre os trabalhadores livres e os escravizados. Além disso, apontar para a importância desta atividade como tradicional de algumas regiões da África, em suas regiões ao leste, ou abaixo do deserto do Saara.

O docente deverá mostrar para os alunos o mapa mundial, destacando as regiões do continente africano que é possível encontrar ainda hoje o comércio de rua, tal qual em Salvador e em seu próprio bairro.

03. ATIVIDADE EM GRUPO: logo em seguida, os alunos, reunidos em pequenos em grupo, a partir de diferentes roteiros dados pelo professor ou professora, levantarão informações acerca das condições do trabalhador de rua na região (se possível usar notícias de jornal atuais) e em seguida, propor um questionário que será construído no momento da aula, de modo que os próprios estudantes apresentem quais as questões que deverão compor a entrevista com um trabalhador ambulante.

Sugerimos as reportagens:

Fonte: Do bom humor ao desespero: Disponível em:

< Ambulantes tentam se adaptar ao covid-19 na BA... - Veja mais em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/03/20/desespero-dos-ambulantes-comercio-na-bahia-tenta-se-adaptar-ao-coronavirus.htm>

?cmpid=copiaecola >. Acesso em: 24/11/2020

Fonte: Prefeitura inicia ordenamento de ambulantes no Cabula. Disponível em: <<https://www.metro1.com.br/noticias/cidade/1119,prefeitura-inicia-ordenamento-de-ambulantes-no-cabula> >. Acesso em: 24/11/2020

04. ESTUDO CARTOGRÁFICO LOCAL: logo após atividade sugerida, o docente deverá mediar a elaboração de uma planta baixa, sendo o docente, o modelo de leitor dela. Assim sendo, o professor deverá apresentar modelos pré-elaborados de plantas-baixas da cidade e de outros bairros, além de mostrar plantas-baixas elaboradas em várias perspectivas. Em seguida, discute-se com a turma os itens necessários para confecção da planta, indicando a importância das legendas.

Após os esclarecimentos e dúvidas colocadas pela turma, o professor distribui folhas de ofício e solicita que em grupo, os estudantes possam construir plantas-baixas que permitam a representação de um roteiro indicativo do: trajeto escola e casa do aluno e vice versa.

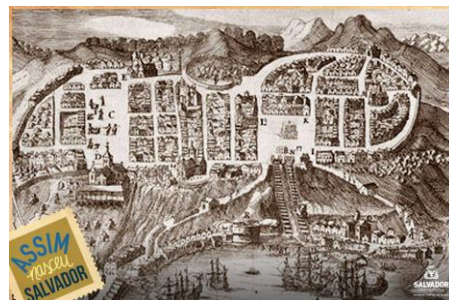
Provocar nos estudantes para que sinalizem os pontos de referência com os quais eles identificam os comerciantes que vendem produtos nos arredores de suas ruas e da escola. Explicar aos estudantes que este desenho servirá para que outras turmas possam localizar e usar como referência para encontrar os comerciantes locais já, trabalhados durante a aula.

Poderão ser apresentados modelos de plantas-baixas de Salvador em seu passado e no presente, a fim de mostrar comparativamente aos estudantes as mudanças nas representações da cidade. Sugerimos as imagens que seguem abaixo:

Para esta atividade, a professora deverá auxiliar os estudantes na produção de suas próprias plantas-baixas, de modo a se tornarem pré-mapas da região, considerando sempre:

- a) o sentido da lateralidade;
- b) a orientação;
- c) o sentido de referência em relação a escola e a sua casa;
- d) o significado do tamanho e das distâncias;
- e) construir as legendas;

Neste sentido, os estudantes deverão desenvolver as habilidades, de acordo com os itens indicados acima.



Fonte: Disponível em:

<<https://salvadordestination.com/Adm2/ckimagens/images/ssa-antiga.jpg> >. Acesso em 24/11/2020



Fonte: Disponível em:

<<https://i.pining.com/originals/ce/db/fc/cedbfc9796a013e08f1b2f4420245aef.jpg> >. Acesso em 24/11/2020

05. PESQUISA DE CAMPO: como atividade de casa, além da entrevista com o trabalhador ou trabalhadora ambulante do próprio bairro ou vendedor de rua, os estudantes deverão pesquisar os preços de frutas e legumes encontrados no próprio bairro, selecionados previamente pela turma. (com apoio de um adulto e respeitando aos protocolos de segurança contra a pandemia do coronavírus).

Para o cumprimento desta atividade, os professores e professoras deverão encaminhar alguma orientação para as famílias dos estudantes, solicitando apoio e acompanhamento dos estudantes na coleta de dados para compor as pesquisas.

A realização desta atividade, sempre exigirá autorização pelas famílias e acompanhada por algum responsável pela criança.

No dia seguinte, em sala, os alunos apresentarão a tabela de preços coletados na região. Em seguida, deverão discutir qual comércio é mais em conta nos preços para com isso, estabelecer o mapeamento do comércio de alimentos vegetais na região.

06. CONVERSA COLETIVA COM O TRABALHADOR LOCAL

Se for possível, poderá ser convidado para dialogar com a turma, um dos vendedores entrevistados, a fim de contar sobre sua experiência na comunidade.

07. AVALIAÇÃO: a avaliação dar-se-á pelo engajamento e participação dos estudantes e suas famílias na realização das tarefas sugeridas. Os estudantes também devem ter um momento para expor como eles se perceberam no cumprimento da tarefa.

	<p style="text-align: center;">DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS <u>CENÁRIO 04</u></p> <p>01. Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes: observação e localização da representação a cartografia local;</p> <p>02. Tema: Conexões e escalas. Descrição: MAQUETE DO PRÓPRIO BAIRRO: Providencie um local que não precise ser ocupado por cerca de duas semanas. Distribua a classe em equipes. Apresente aos estudantes o problema: Um engenheiro e um geográfico tem a necessidade de fazer uma planta-baixa e uma maquete para construção de outra escola. Entretanto, ambos não conhecem o bairro de vocês. Como você pode ajudá-los a resolver essa questão?</p> <p>Deverão ser escutadas e registradas em lousa todas as hipóteses e soluções trazidas pela turma. Em seguida, a turma discutirá qual delas é a mais apropriada para resolver o problema.</p> <p>Assim, logo após a exposição das ideias, o professor ou professora propõe à turma a construção de uma planta baixa (com legendas, definição de espaços, lateralidade das ruas, prédios e outros equipamentos) e que registre as noções de representação que eles possuem relativas ao próprio bairro. Após a confecção deste material, o professor distribuirá material concreto, para que em equipe, eles montem as maquetes, relacionando-as com as plantas-baixas que foram executadas.</p> <p>Utilize trens, blocos para construir cidades, rodovias, paisagens, figuras de brinquedo e animais, e outros brinquedos semelhantes. Não se preocupe se a escala não estiver perfeita. Observe como a iniciativa será fabulosa. Deixe que a imaginação de cada um crie uma situação.</p> <p>Auxilie o grupo durante o cumprimento das tarefas, com provocações que os levem a pensar se a representação espacial que estão produzindo está correspondente com o conhecimento real que eles têm da região que ocupam.</p> <p>Após a finalização da atividade, organize uma exposição para que outras turmas possam apreciar. Esta atividade deverá durar 2 aulas de 50 minutos.</p> <p>03. AVALIAÇÃO: perguntar aos estudantes o que eles acharam da atividade, provocando-os a pensar sobre a relação entre a atividade e o objetivo global e como eles se perceberam no cumprimento da tarefa.</p>
Estratégias de Metacognição	<p>Estratégias de Metacognição:</p> <p>Cenário de ensino 03: desenvolvimento de situações de pseudo-leituras para as crianças com dificuldade de aquisição da leitura e escrita autônoma. Escrita em pares para o desenvolvimento de parceiros com níveis diferentes. Dramatização e desenho enquanto linguagem e forma de produção e reprodução do pensamento dos estudantes.</p>
Avaliação	<p>A partir dos estudos de Antoni zabala (1998, 2010), situamos a perspectiva da avaliação da aplicação das atividades a partir de três dimensões:</p> <p>Os alunos participaram das avaliações diagnósticas na medida em que o professor criar situações para</p>

	<p>que eles colocassem suas hipóteses e suposições enquanto registros dos conhecimentos prévios</p> <p>Durante o desenvolvimento da tarefa do processo didático os alunos serão submetidos à avaliação formativa, na medida em que se apropriam dos conteúdos e dos conhecimentos construídos vão respondendo as tarefas e por consequência demonstrando aquisição ou dificuldade na criação e internalização dos conteúdos e das discussões.</p> <p>Ao final do estudo os alunos deverão ser submetidos a avaliação somativa a partir do desenvolvimento do seminário no qual de forma oral deverão apresentar sistematicamente a síntese de tudo o que foi construído ao longo do processo.</p>
Recursos Previstos	Televisão, computador, papel sulfite, tesouras, colas, Datashow (se houver), impressão, lápis de cor, piloto, Quadro, livros didáticos, jornais, revistas, cartolinas, materiais de reciclagem, terra vegetal, adubo, sementes.
Referências utilizadas	<p>bibliográficas</p> <p>CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 12ed. Porto Alegre. Mediação, 2017.</p> <p>GOVEIA, Anneza Tourinho de Almeida. Um olhar sobre o bairro: aspectos do Cabula e suas relações com a Cidade de Salvador. Salvador, 2010. Universidade Federal da Bahia, 2010. (dissertação).</p> <p>NICOLIN, Janice de Sena. Kipovi Cabuleiro: um tom de memória do Cabula. 289 f. Salvador: Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, 2016.</p> <p>PESSOA DE CASTRO, Yeda - Os falares africanos na interação social do Brasil Colônia. Salvador, Centro de Estudos Baianos/UFBA, nº 89, 1980 .</p> <p>QUERINO, M. Costumes africanos no Brasil. Rio de Janeiro: Biblioteca de Divulgação Científica, 1938.</p> <p>RISÉRIO, Antonio. Uma história da Cidade da Bahia. Salvador: Omar G., 2004. 400p.</p> <p>SALVADOR, Prefeitura Municipal de Salvador. Projeto de elaboração de metodologia para desenvolvimento de plano de bairro: Nova Constituinte. Salvador, Universidade Estadual da Bahia, 2008.</p>

Fonte: Elaboração do autor (2020).

Embora o foco que perseguimos neste estudo não tenha sido uma proposta que contemplasse os segmentos de EJA e da Educação Infantil, percebemos a partir da indicação das especialistas que validaram o modelo anterior, a necessidade de produzirmos minimamente uma proposta para estes segmentos de ensino.

Sendo assim, desenvolvemos para EJA uma adaptação para compor um design pedagógico que a aproximasse do modelo proposto para o Ensino Fundamental 1, Anos Iniciais, regular. Portanto, apresentamos abaixo um modelo que ainda carece de avaliação-validação das especialistas, como parte de outros ciclos de desenvolvimento, aplicação, refinamento e replanejamento.

Quadro 38 - Modelo de plano de ensino planejamento Socioconstrutivista replanejado para a Alfabetização de Jovens e Adultos – EJA

NOME DA UNIDADE ESCOLAR	UNIDADES DO TERRITÓRIO DO CABULA 1 - ESCOLA MUNICIPAL ERALDO TINOCO 2 - ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO EUZÉBIO
EDUCADOR/PROJETISTA (A)	Eudes Mata Vidal
ANO ESCOLAR DA TURMA	EJA I
QUANTIDADE DE AULAS PREVISTAS	05 aulas
TÍTULO DO CURSO/AULA	História e Geografia em dimensões escolares contextualizadas no Cabula
CONTEÚDOS EM DIMENSÃO INTERDISCIPLINAR:	1.O sujeito e seu lugar no mundo 2. Conexões e escalas 3. Mundo do trabalho 4. Formas de representação e pensamento espacial 5. Natureza, ambientes e qualidade de vida 6. Mundo pessoal: meu lugar no mundo 7. A comunidade e seus registros e as formas de registrar as experiências da comunidade 8. O trabalho e a sustentabilidade na comunidade 9. As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município 10. Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos 11. Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social 12. Registros da história: linguagens e culturas (baseado na BNCC, 2016)
OBJETIVO GLOBAL	Construir conhecimento sobre o tempo e o espaço do território do Cabula a partir do legado das matrizes indígenas e afrodescendentes em seu passado quilombola e no presente dos bairros.
HABILIDADES DESEJADAS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valorizar o patrimônio sociocultural e ambiental, respeitando à sociodiversidade, reconhecendo tais patrimônios como direitos dos povos, indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia. ➤ Valorizar a preservação da memória de diferentes segmentos sociais e de patrimônios culturais e naturais.

CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM E OBJETIVOS DE PROCESSO

Cenário 1

02. Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes: valorizar a preservação da memória de diferentes segmentos sociais e de patrimônios culturais e naturais.

03. Tema: O sujeito e seu lugar no mundo.

04. Descrição: iniciar a aula, organizando o grupo de estudantes da EJA em uma roda (individualmente, dupla ou equipe respeitando sempre os protocolos de segurança contra o novo coronavírus) e fazer uma provocação junto à turma sobre os conhecimentos prévios que os estudantes têm das origens do bairro, rua, migração dos primeiros moradores etc. Os alunos deverão expor suas ideias suposições e hipóteses.

O grupo deverá ser orientado a participar da atividade de exposição de ideias, guiadas e mediadas pelo docente. Assim, deverá ser motivada a tolerância ao pensamento diferente do colega. O professor deverá apresentar o objetivo principal daquela aula, estabelecendo uma conexão com atividade em grupo que será apresentada a seguir.

A partir disto, o professor deverá explicar o roteiro de uma entrevista que deverá ser feita pelos próprios alunos, ou individualmente, ou grupo ou dupla, a fim de alcançar os moradores mais antigos da sua rua ou do bairro em geral;

Professor poderá apresentar modelos de entrevistas, bem como trabalhar os procedimentos que os alunos devem ter.

Além do que os estudantes devem ser orientados em razão de sua atitude sobre o cuidado com o entrevistado e com as informações coletadas.

O professor deverá mostrar ao grande grupo, o roteiro da entrevista que poderá ser previamente elaborado ou poderá ser construído em conjunto com a turma;

O roteiro precisa considerar principalmente: a explicação para o entrevistado da função da atividade; a autorização para usar os dados coletados no desenvolvimento de atividades na escola.

a) Nome do Entrevistado (OPCIONAL);

b) Idade, tempo de moradia no bairro, tipo de ocupação;

As perguntas deverão orientar as questões como:

c) como era o bairro quando o senhor a senhora começou a morar aqui?

d) Qual era a paisagem predominante na região? Havia muita natureza e animais que não são encontrados atualmente?

e) O que mudou desapareceu? Como as pessoas ganhavam a vida naquela época? Onde as pessoas compravam alimentos roupas e outras coisas?

f) Como eram as brincadeiras na sua época?

g) Onde as pessoas cuidavam da Saúde e estudavam?

Poder aparecer outras perguntas para compor o roteiro de entrevista que deverá ser apresentado no dia seguinte para socialização.

No dia posterior à entrevista, como deverá socializar suas descobertas e discuti-las, o docente e a turma em geral considerando:

a) O que sentiram? O que aprenderam de novo, ou diferente após as informações trazidas pelo entrevistado? E o que mais chamou atenção na informação coletada?

Os alunos farão levantamento das respostas e escreverão à mão, em razão de cada opção registrada na lousa. Sendo assim, a partir dos dados coletados, a professora entregará aos alunos um papel em branco e pedirá para eles construírem o gráfico, correspondendo ao número registrado no Quadro, utilizando cores diferentes.

Após a experiência, o docente deverá propor aos grupos que participaram da entrevista fazer o trabalho de tabulação e construção de um gráfico, que por sua vez, deverá compor um mural informativo com as principais informações a ser colocadas para consulta na escola.

Deverão após a finalização da atividade, discutir os aspectos mais destacados e caso seja possível, a turma deverá construir uma carta coletiva, convidando o morador mais antigo para participar de um colóquio na escola com a turma para que possa trazer um pouco da sua experiência e das suas representações do espaço e da história vivida na comunidade em outra oportunidade.

Por sua vez, dialogar com a turma estabelecendo conexão entre o que está sendo apresentado no texto e aquilo que foi trazido de informação coletada pelos entrevistados. Com isso, deverá ser feita a comparação entre o conhecimento científico e o conhecimento comunitário popular, de modo a estabelecer a valorização e a diferenciação, com as devidas proporções de cada um.

O professor durante a mediação deverá motivar a cooperação, a criatividade e autonomia entre os membros dos grupos.

Para sistematizar o trabalho, o professor pode coletivamente construir com a turma uma linha do tempo a partir das informações dialogadas em sala de aula referente à formação do bairro, trazidas por eles em suas entrevistas, a fim de situar os diferentes momentos e seus processos na construção sócio-histórica da comunidade do entorno da escola no Cabula.

05.Avaliação: será acompanhada a partir do engajamento dos alunos na realização das atividades. No plano diagnóstico, a partir das hipóteses e suposições trazidas pelos estudantes. E em diálogo, retomando o objetivo global para verificar se os estudantes alcançaram os objetivos da aula.

Cenário 2

01. Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes: valorizar o patrimônio sociocultural e ambiental, respeitando à sociodiversidade, reconhecendo tais patrimônios como direitos dos povos, indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia.

02. Tema: Natureza, ambientes e qualidade de vida

Descrição: organizar a turma em um grande grupo (individualmente, dupla ou equipe respeitando sempre os protocolos de segurança contra o novo coronavírus).

03. Passar um roteiro explicativo, de modo que eles possam ao voltar para suas casas, investigar na comunidade se existem hortas locais ou quintais de vizinhos, onde possam ser encontradas plantas e frutas locais. E se for possível, a turma pode fazer a visita ao local.

Observação: considerar a autorização das famílias para estudantes da EJA menores de 18 anos. E, sobretudo, a autorização da pessoa que receberá a turma, considerando, principalmente, a questão do acesso e segurança dos alunos e dos profissionais da escola.

Caso seja possível, o professor deve previamente dialogar com a pessoa que receberá a turma em seu quintal, bem como orientar sobre o que poderá ser conversado com eles. Bem como orientar a turma sobre os procedimentos de observação e orientar para a construção de textos descritivos.

Caso a escola e a família permitam (para o caso dos estudantes de EJA que demandam esta autorização), entrar em contato com os agricultores locais do bairro ou de outras localidades do território do Cabula, tal qual a região de Pernambués na rua da Hora, de modo que a turma possa fazer uma visita nas hortas urbanas da região.

Ademais, o docente deve apresentar imagens da Mata do Cascão que hoje é uma reserva resguardada pelo 19º Batalhão de Caçadores (19º BC), a fim de mostrar aos alunos o tipo de paisagem que era predominante e como isso ajudou na migração de diferentes grupos sociais. O professor pode consultar o texto da tese, seção e página. Discutir os efeitos da urbanização e como isso afetou a paisagem natural.

Os alunos, mediado pelo professor ou professora, podem construir uma lista com elementos que eles observem em suas ruas/bairro nas quais pertence a paisagem natural e/ou urbana.

Junto com a turma, o docente os auxilia a escrever uma carta de solicitação, pedindo a visita ao quartel do 19º Batalhão de Caçadores (19º BC), para que possam fazer uma visita guiada pelas forças armadas, a fim de conhecer a Mata Atlântica que ainda existe e que está resguardada pelo batalhão.

OBSERVAÇÃO: caso a escola não tenha condição de realizar visitas guiadas, se mantém a criação de slide com imagens referentes à Mata do Cascão e às hortas existentes em Pernambués e em outras localidades.

Dividir a sala em pequenos grupos, para que façam um estudo geográfico dos recursos naturais próprios da região, a fim de construir conhecimento sobre as possibilidades de plantio local, a partir de leituras, vídeos, visita de especialistas à escola para construção de um mural informativo com os seguintes subtemas.

Podem ser utilizados mapas, cartas ou plantas-baixa com a representação da área na qual se encontra a escola, ou se for o caso, o mapa da cidade de Salvador, de modo a explorar as relações projetivas e euclidianas oriundas desta representação e a partir dela explorar os seguintes elementos:

1. Estudo do solo e relevo para plantar mandioca e outras sementes da região
2. Estudo dos recursos hídricos da região
3. Estudo do clima da região
4. Estudo da vegetação em geral região

5. Relações topológicas, projetivas e euclidianas: Coordenadas geográficas, fronteiras, limites entre o bairro, vizinhança, etc

	<p>O professor poderá utilizar como texto base, a seção da tese deste estudo sob o intertítulo: “Antecedentes de compreensão do espaço geográfico: aspectos ambientais anteriores a colonização” e mediar a leitura e o debate auxiliando os grupos e mostrando a construção histórica do espaço geográfico.</p> <p>Ao distribuir os subtemas, cada grupo ficará responsável por além de construir um pequeno texto explicativo conceituando, e caracterizando cada assunto, fazer um desenho ilustrativo para representar cada estudo. O docente deverá mediar junto aos estudantes, de modo a ajudá-los a fazer a análise das fontes e como coletar apenas os dados que são importantes nos textos que podem ser: o livro didático e outros recursos que estarão disponíveis para os estudantes.</p> <p>Os grupos deverão cooperar entre si, de modo a buscar a objetivação da atividade.</p> <p>Após a realização da atividade, cada grupo deverá socializar o conhecimento e ao final, o docente deverá propor a construção de uma pequena horta na escola a partir do conhecimento produzido e construído sobre a utilização dos recursos naturais locais.</p> <p>A partir do estudo histórico e espacial e estabelecendo a relação com o potencial natural (mesmo com toda a degradação existente), a professora ou professor deverá demonstrar através de um texto instrucional a construção de uma horta local que pode ser também uma horta no modelo de “horta de apartamento” e solicitar que os alunos tragam pequenas mudas de plantas encontradas na vizinhança.</p> <p>Observação: poderá ser convidado alguém da própria comunidade que se utilize da tecnologia das hortas comunitárias ou caseiras, para que oriente os alunos como proceder no plantio das mudas, os cuidados que devem ter e os procedimentos.</p> <p>Na atividade seguinte, a turma deverá montar a horta, fazendo a catalogação das plantas que cada estudante da turma trouxe, e, principalmente, trazer uma muda de mandioca para atividade. Iniciar a atividade posterior que envolve o estudo dos indígenas na escala regional e local.</p> <p>05. Avaliação: será acompanhada a partir do engajamento dos alunos na realização das atividades. No plano diagnóstico, a partir das hipóteses e suposições trazidas pelos estudantes. E em diálogo, retomando o objetivo global para verificar se os estudantes alcançaram os objetivos da aula.</p>
<p>ESTRATÉGIAS METACOGNIÇÃO:</p>	<p>DE Cenários 1, 2: valorização da oralidade do relato sobre o vivido na experiência de pesquisa/investigação, principalmente para os alunos com dificuldades de aprendizagem ou que ainda não construíram na aquisição do sistema de escrita autônomo. Participação nas decisões de organização da atividade; participação oral na exposição das atividades; representação em desenho como linguagem.</p>
<p>AValiação:</p>	<p>A partir dos estudos de Antoni zabala (1998, 2010), situamos a perspectiva da avaliação da aplicação das atividades a partir de três dimensões:</p> <p>Os alunos participaram das avaliações diagnósticas, na medida em que o professor criar situações para que eles colocam em suas hipóteses e suposições, enquanto fazem os registros dos conhecimentos prévios.</p> <p>Durante o desenvolvimento da tarefa do processo didático, os alunos serão submetidos à avaliação</p>

	<p>formativa, na medida em que se apropriam dos conteúdos e dos conhecimentos construídos vão respondendo às tarefas e, por consequência, demonstrando aquisição ou dificuldade na criação e internalização dos conteúdos e das discussões.</p> <p>Ao final do estudo, os alunos deverão ser submetidos à avaliação somativa a partir do desenvolvimento do seminário no qual de forma oral, deverão apresentar sistematicamente a síntese de tudo o que foi construído ao longo do processo.</p>
RECURSOS PREVISTOS:	Televisão, computador, papel sulfite, tesouras, colas, Datashow (se houver), impressão, lápis de cor, piloto, Quadro, livros didáticos, jornais, revistas, cartolinas, materiais de reciclagem, terra vegetal, adubo, sementes,
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS UTILIZADOS:	<p>Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=55767>. Acesso em: 29/10/2020</p> <p>Disponível em: <https://atelierdeducadores.blogspot.com/2010/04/painel-integrado.html>. Acesso em: 29/10/2020</p> <p>CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 12ed. Porto Alegre. Mediação, 2017.</p> <p>GOUVEIA, Anneza Tourinho de Almeida. Um olhar sobre o bairro: aspectos do Cabula e suas relações com a Cidade de Salvador / Anneza Tourinho de Almeida Gouveia. - Salvador, 2010. 158f. + anexos : il. Orientador: Profa. Dra. Creuza Santos Lage. Dissertação (mestrado) – Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, 2010.</p> <p>NICOLIN, Janice de Sena. Kipovi Cabuleiro: um tom de memória do Cabula. 289 f. Salvador: Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, 2016.</p> <p>NUNES, Pedro. O negro Beirú. Salvador, 2015. Disponível em https://ungareia.files.wordpress.com/2015/10/o-negro-beirucordel.pdf . Acesso em: 29/08/2018.</p> <p>PESSOA DE CASTRO, Yeda - Os falares africanos na interação social do Brasil Colônia. Salvador, Centro de Estudos Baianos/UFBA, nº 89, 1980 .</p> <p>PETROVICH, Carlos, MACHADO, Vanda. Irê Ayó: mitos-afro-brasileiros. Salvador. EDUFBA, 2004.</p> <p>FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Os Povos Indígenas e a Educação. Disponível em:</p>

QUERINO, M. **Costumes africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca de Divulgação Científica, 1938

RISÉRIO, Antonio. **Uma história da Cidade da Bahia**. Salvador: Omar G., 2004. 400p.

SALVADOR, Prefeitura Municipal de Salvador. **Projeto de elaboração de metodologia para desenvolvimento de plano de bairro**: Nova Constituinte. Salvador, Universidade Estadual da Bahia, 2008.

TIPHAGNE, Nicolas. O índio em Salvador: uma construção histórica. IN: CARVALHO, Maria Rosário de; CARVALHO, Ana Magda. **Índios e Caboclos: a história recontada**. Salvador: EDUFBA, 2011. P. 31-54.

Fonte: Elaboração do autor (2020).

Anunciamos a seguir uma proposta de planejamento para Educação Infantil (pré-escola) que preconiza uma compreensão da Geografia, a partir das noções que envolvem e planificam a importância do estudo do bairro.

Embora não tenha sido a tônica de nosso estudo propor discussões que alcançassem este segmento de ensino, ressalvamos que em razão da proposição das especialistas, buscamos minimamente atendê-las, considerando um design pedagógico para mobilização do TBC aplicado a educação de crianças de 04 e 05 anos.

Ressalvamos que o desenvolvimento desta proposta demanda de outros ciclos para seu aperfeiçoamento, replanejamento e validação.

Quadro 39 - Modelo de plano de ensino Socioconstrutivista de aplicação replanejado para o Educação Infantil

NOME DA UNIDADE ESCOLAR	UNIDADES DO TERRITÓRIO DO CABULA 1 - ESCOLA MUNICIPAL ERALDO TINOCO MELO 2 - ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO EUZÉBIO
EDUCADOR/PROJETISTA (A)	Eudes Mata Vidal
ANO ESCOLAR DA TURMA	Educação Infantil (grupo 04 e grupo 05)
QUANTIDADE DE AULAS PREVISTAS	05 aulas
TÍTULO DO CURSO/AULA	História e Geografia em dimensões escolares contextualizadas no Cabula
CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “O eu, O outro e o Nós”; ❖ “Relação com a natureza, a sociedade e as culturas”.
OBJETIVO GLOBAL	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Construir conhecimento sobre o tempo e o espaço do território do Cabula a partir do legado das matrizes indígenas e afrodescendentes em seu passado quilombola e no presente dos bairros.
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observar e registrar semelhanças e diferenças entre diversos ambientes (casa, sala, bairro, cidade etc.). ➤ Despertar interesse e curiosidade por compreender o mundo social, formulando perguntas, interpretações e opiniões próprias (BNCC, 2016).
CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM E OBJETIVOS DE PROCESSO	<p style="text-align: center;">CENÁRIO 1</p> <p>01. Objetivos de aprendizagem ou de processo: observar e registrar semelhanças e diferenças entre diversos ambientes (casa, sala, bairro, cidade etc.).</p> <p>02. Tema: Mundo Social.</p> <p>03. Descrição: um dia anterior é necessário para a realização deste plano, pedir antecipadamente, precisamente um dia antes, que os alunos prestem atenção no caminho.</p> <p>No dia seguinte, o professor ou a professora deverá projetar ou escrever o tema na lousa. Se não for possível, projetar ou escrever, fazer uma roda (respeitando ao isolamento social em razão do Covid-19) qual será o tema da aula para os alunos.</p> <p>Perguntar aos estudantes se sabem o significado de vizinhança e entorno. Em seguida, pergunte se esta vizinhança deve ser formada apenas por casas ou pode ser formada também por comércios, indústrias e outros estabelecimentos. Em seguida, peça para pensarem como é a rua onde moram e quem são seus vizinhos. São apenas casas ou tem algum comércio por perto?</p>

Ainda em roda, pedir aos estudantes para pensarem na rua da escola. Lance inicialmente o seguinte questionamento: quais são os vizinhos da escola? Amplie a pergunta, interrogando o que mais temos nesta rua? Casas, comércios? Quais estabelecimentos?

- ❖ Quando os alunos mencionarem o que têm de vizinho do entorno da escola (lojas, casas, prédios, conjuntos, fábricas ou qualquer tipo de estabelecimento comercial)
- ❖ Em seguida, perguntar se eles sabem o que é feito naquele local e quais profissionais trabalham lá.
- ❖ Questione qual a importância destes comércios e serviços para quem mora ou frequenta aquele bairro?
- ❖ Será que a presença destes estabelecimentos comerciais e dos prestadores de serviços como cabeleireiro, barbeiro, costureira facilitam a vida das pessoas que vivem aqui? Por quê?

Conforme os relatos forem acontecendo, faça um esboço no Quadro, pode ser escrito ou em forma de desenho. Pergunte aos alunos se conseguem identificar a localização dos estabelecimentos citados. Monte o desenho ou frases, seguindo a orientação dos alunos.

Resguardando as proporções do distanciamento social em razão da Pandemia, peça para os estudantes desenharem uma planta-baixa da sala de aula, em dupla ou em trio. Orientar para que eles localizem em seus desenhos a si, e aos seus colegas que estão seguindo os indicadores de espacialidade: à direita, à esquerda, à frente atrás deles próprios.

Após a realização desta atividade, em roda, cada estudante deverá apresentar seu desenho tendo como referência os indicadores acima.

Por fim, este é o momento de consolidação do que foi aprendido. Agora proponha para os estudantes, resguardando as proporções necessárias de distanciamento social em razão da pandemia, localizarem em seus desenhos, a frente da escola e as ruas do seu entorno.

Após se localizarem, peça para que cada aluno, um por vez, coloque o objeto que trouxe no local que quis representar, como exemplo, o pão na padaria, um tecido na costureira, e assim por diante. Até que todos coloquem o seu.

Se por acaso, algum aluno trazer um elemento que não foi representado no desenho, por estar mais longe da escola e perto da casa do aluno, tente descobrir qual o caminho que o aluno faz para chegar à escola e mostrar ao aluno, no desenho, por onde ele chega à escola, deixando que aluno escolha nesta direção onde colocará este elemento em seu desenho.

Depois que todos colocarem o seu objeto, peça para andarem em volta de seu desenho e observarem o que foi representado. Em seguida, pergunte se concordam com as escolhas feitas. Peça para que todos pensem nos locais que marcaram e quais são os profissionais que trabalham neles. Destaque a importância destes profissionais para a comunidade em que vivem.

Avaliação: em seguida, organize em grupos quem marcou os mesmos pontos de referência. Peça para conversarem sobre onde moram, o caminho que fazem para escola e a importância dos comércios e dos profissionais que se encontram ao longo deste caminho.

ESTRATÉGIAS METACOGNIÇÃO:	<p>Tempo sugerido: 50 minutos.</p> <p>Fonte: Plano de aula - Comércios e serviços no meu bairro. Disponível em: https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5154/comercios-e-servicos-no-meu-bairro#_=_. Acesso em 21/12/2020.</p>
DE	<p>Cenários 1, 2: valorização da oralidade do relato sobre o vivido na experiência de pesquisa/investigação, principalmente para os alunos com dificuldades de aprendizagem ou que ainda não construíram a aquisição do sistema de escrita autônomo. Participação nas decisões de organização da atividade; participação oral na exposição das atividades; representação em desenho como linguagem;</p>
AVALIAÇÃO:	<p>A partir dos estudos de Antoni zabala (1998, 2010), situamos a perspectiva da avaliação da aplicação das atividades a partir de três dimensões.</p> <p>Os alunos participaram das avaliações diagnósticas, na medida em que o professor criar situações para que eles coloquem em suas hipóteses e suposições, enquanto registros dos conhecimentos prévios.</p> <p>Durante o desenvolvimento da tarefa do processo didático, os alunos serão submetidos à avaliação formativa, na qual, na medida em que se apropriam dos conteúdos e dos conhecimentos construídos, vão respondendo às tarefas e, por consequência, demonstrando a aquisição ou a dificuldade na criação e internalização dos conteúdos e das discussões.</p> <p>Ao final do estudo, os alunos deverão ser submetidos à avaliação somativa a partir do desenvolvimento do seminário no qual de forma oral, deverão apresentar sistematicamente a síntese de tudo que foi construído ao longo do processo.</p>
RECURSOS PREVISTOS:	<p>Televisão, computador, papel sulfite, tesouras, colas, Datashow (se houver), impressão, lápis de cor, piloto, Quadro, livros didáticos, jornais, revistas, cartolinas, materiais de reciclagem, terra vegetal, adubo, sementes.</p>
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICOS UTILIZADOS:	<p>Fonte: Plano de aula - Comércios e serviços no meu bairro. Disponível em: https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5154/comercios-e-servicos-no-meu-bairro#_=_. Acesso em 21/12/2020.</p> <p>Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=55767. Acesso em: 29/10/2020</p> <p>Disponível em: https://atelierdeducadores.blogspot.com/2010/04/painel-integrado.html. Acesso em: 29/10/2020</p> <p>CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Ensino de Geografia: práticas e textualizacoes no cotidiano. 12ed. Porto Alegre. Mediação, 2017.</p> <p>GOUVEIA, Anneza Tourinho de Almeida. Um olhar sobre o bairro: aspectos do Cabula e suas relações com a Cidade de Salvador / Anneza Tourinho de Almeida Gouveia. - Salvador, 2010. 158f. + anexos : il. Orientador: Profa. Dra. Creuza Santos Lage. Dissertação (mestrado) – Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências,</p>

Universidade Federal da Bahia, 2010.

NICOLIN, Janice de Sena. **Kipovi Cabuleiro**: um tom de memória do Cabula. 289 f. Salvador: Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, 2016.

NUNES, Pedro. **O negro Beirú. Salvador, 2015**. Disponível em <https://ungareia.files.wordpress.com/2015/10/o-negro-beirucordel.pdf> . Acesso em: 29/08/2018.

PESSOA DE CASTRO, Yeda. **Os falares africanos na interação social do Brasil Colônia**. Salvador, Centro de Estudos Baianos/UFBA, nº 89, 1980 .

PETROVICH, Carlos, MACHADO, **Vanda. Irê Ayó**: mitos-afro-brasileiros. Salvador. EDUFBA, 2004.

FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. **Os Povos Indígenas e a Educação**. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%e2%80%93246-Os-povos-ind%C3%AAdgenas-e-a-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 29/08/2018.

QUERINO, M. **Costumes africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca de Divulgação Científica, 1938.

RISÉRIO, Antonio. **Uma história da Cidade da Bahia**. Salvador: Omar G., 2004. 400p.

SALVADOR, Prefeitura Municipal de Salvador. **Projeto de elaboração de metodologia para desenvolvimento de plano de bairro**: Nova Constituinte. Salvador, Universidade Estadual da Bahia, 2008.

TIPHAGNE, Nicolas. O índio em Salvador: uma construção histórica. IN: CARVALHO, Maria Rosário de; CARVALHO, Ana Magda. **Índios e Caboclos: a história recontada**. Salvador: EDUFBA, 2011. P. 31-54.

Fonte: Elaboração do autor. (2020).

Concluimos este capítulo defendendo a tese que a abordagem Socioconstrutivista articulada com a DBR, como metodologia de pesquisa, mediada pelo ensino de História e Geografia é capaz de criar uma solução prática contextualizada na história do Cabula para mobilização do TBC nas escolas municipais da região.

7 CONCLUSÃO

A princípio, iniciamos este doutorado buscando pesquisar outra temática, que por sua vez, referenciava questões ligadas ao estudo dos mitos iorubás como conteúdo para as escolas municipais no segmento dos Anos Iniciais. Contudo percebemos que não conseguiríamos organizar um estudo que pudesse alcançar o desafio que esta temática exigiria. Portanto, iniciamos já na metade deste doutorado, um novo tema de estudo, preconizando agora o desenvolvimento de uma proposta didática articulada com o TBC nas unidades de ensino municipais.

Optamos por trabalhar com uma questão norteadora, enquanto ponto de partida para construirmos toda a nossa proposta. Embora tivéssemos tido outras questões referentes ao desenvolvimento de nosso estudo, que por sua vez, nos pareceu uma boa opção a ser articulada a pergunta de partida, que per si, é condutora de todo o trabalho. Acreditamos que isso oportunizou um foco maior no que de fato era necessário compreender e responder, sem desfocar-se para outros vieses de discussão.

Sendo assim, reiteramos o problema de nossa pesquisa cuja questão versou sobre a inexistência de uma proposta didática baseada no ensino de História e Geografia aplicada nas escolas municipais do Cabula, que mobilize uma educação para o TBC.

Visto o exposto, reconhecemos que nossa proposta didática objetivou uma resposta concreta e correspondente à questão problema. Neste sentido, concluímos que nossa proposta didática foi capaz de construir uma solução prática baseada no ensino de História e Geografia aplicada nas escolas municipais do Cabula, que mobilize uma educação para o Turismo de base comunitária.

Como objetivo geral da pesquisa a ser atingido foi construir uma proposta didática para o ensino de História e Geografia nas escolas municipais do Cabula, que mobilize para o Turismo de base comunitária, acreditamos, embora haja necessidade de continuidade da pesquisa em outros ciclos de aplicação prática para seu desenvolvimento e refinamento do modelo, que alcançamos o objetivo geral deste estudo.

Assim, em razão do projeto TBC Cabula e Entorno já existir e atuar há uma década no território do quilombo, nada melhor do que aplicar a proposta nas unidades municipais do Cabula.

Contudo reconhecemos que a construção do contexto do Cabula foi um dos maiores desafios que esta proposta apresentou, sendo este um objetivo fundamental para o desenvolvimento das etapas subsequentes deste estudo. A contextualização não é um mero historicis-

mo, tampouco uma fundamentação teórica. Criar um contexto é entender os determinantes e seus elementos que reúnem o passado e o presente no cotidiano dos moradores da região estudada.

Assim, refazer um contexto para que ficasse ao menos defensável, tornou-se o grande desafio a ser enfrentado pelo pesquisador. Contudo reconhecemos que sem a construção desta parte da pesquisa, as demais não conseguiram ser desenvolvidas a contento e, principalmente elaboradas, segundo o perfil que construímos como sendo próprio do Cabula.

Todavia quando finalizamos o contexto e conseguimos construir uma proposta de aplicação, já não tínhamos mais um tempo tangível, ou seja, que pudesse estar favorável para uma aplicação que gerasse muitos ciclos de desenvolvimento e refinamento, em vista da validação e do replanejamento da proposta.

Visto o exposto, para nos apoiar na elaboração de nossos pressupostos, utilizamos muitos teóricos, mas conforme já apontado na introdução, destacamos Janice Nicolin (2014, 2016); Luciana Martins (2009, 2018); Rosali Fernandes (1992); Hildete Pita Costa (2018); Wlamyra de Albuquerque; Alfredo Matta (1999, 2003); Francisca da Silva (2005, 2013, 2016); Robert Brien (1994, 1999); Lev Vygotsky(2020); Helena Callai (2005), entre outros tantos autores que deixaram seus legados para produção científica relacionada à temática que produzimos.

Embora tenhamos realizado várias visitas às unidades municipais para apresentar a proposta e construir parcerias, reconhecemos que não foi fácil adentrar as unidades que colaboraram com o nosso trabalho. Assim, mesmo sem termos uma proposta definida sistematicamente, iniciamos nas unidades do EM Eraldo Tinoco Melo e Antônio Euzébio, algumas experiências didáticas, a fim de diagnosticarmos aspectos práticos da educação que ocorrem nessas unidades, de modo a servirem para o nosso modelo.

Contudo a intenção seria, no ano vigente, já com a proposta sistematizada, realizarmos vários ciclos de aplicação prática, a fim de verificarmos *in loco*, junto aos estudantes e aos professores, a efetividade do modelo didático que propusemos.

Contudo com a pandemia do novo coronavírus e, por consequência, a impossibilidade de voltarmos presencialmente para a escola, se tornou bem concreta, bem como reunir os estudantes para testagem das aulas que produzimos.

Assim, como solução para aplicação, ao menos de 1 ciclo da DBR, utilizamos da parceira construída com gestão, coordenação e docentes, realizada durante as visitas às escolas para reunirmos um grupo de pedagogas do Ensino Fundamental, que atuam nos Anos Iniciais, para validarem nossa proposta, agora via virtual.

Optamos pelo formulário do Google Forms como solução mais apropriada para executar a tarefa de coletar as respostas das especialistas. Encontramos dificuldades de aplicação do segundo formulário. Supomos que as docentes por estarem de férias, e por todas as outras questões que envolvem o momento vigente, tornou-se mais difícil a adesão mais engajada. Contudo, aquelas que se propuseram, fizeram de maneira consistente.

Acreditamos que a conquista dos objetivos relacionados aos estudos teóricos, como o Socioconstrutivismo e o ensino escolar de História e Geografia, foram parcialmente alcançados. Construímos conhecimento, certamente. Contudo, como pesquisador, autoavalio que poderia ter buscado maior profundidade ou ter trazido outras reflexões, que de fato, só foram se tornar nítidas na reta final deste estudo.

Igualmente, construímos a metodologia, tendo como abordagem a DBR, que ancorou totalmente a atividade de pesquisa de campo ao contexto comunitário do Cabula. Neste sentido, a tarefa e o desafio que nos sobrevieram foram de construir uma solução prática, de acordo com o perfil sócio-histórico do Cabula e de suas localidades.

A atividade de aplicação pela qual a comunidade torna-se protagonista da pesquisa demandou uma estrutura teórica que alimentasse a produção de nossa solução. Assim, construímos para o desenvolvimento de nossa proposta um capítulo de princípios teóricos e metodológicos.

Sendo assim, para o segundo capítulo deste estudo, construímos o capítulo de contexto ou contextualização. Este capítulo refere-se à construção teórica voltada para a produção de um perfil interpretativo por parte do pesquisador, com vistas a criar uma legitimidade para sua interlocução junto à comunidade de aplicação prática.

Para o desenvolvimento da atividade de campo, nos ancoramos na pesquisa aplicação ou DBR, como uma abordagem metodológica que nos orientou na proposição e concretude de nossa aplicação.

A DBR permitiu uma correspondência tangível entre a teoria que assumimos como epistemologia que é o Socioconstrutivismo e a necessidade de protagonizar a comunidade participante, em nosso caso, as escolas municipais do Cabula, como ativas e atuantes na validação e no refinamento de nosso desenho didático.

A DBR por ser uma pesquisa de desenvolvimento e aplicação em campo, uma vez que a pesquisa não é um objeto individual de um ator, mas é a construção coletiva do pesquisador e a comunidade que adota a proposta de aplicação como propriedade dela também.

Por isso, o que mais nos deixou com certa frustração, foi a impossibilidade de experimentar e criar vários ciclos de aplicação. Decerto, que os dados que coletamos, certamente

são válidos e exequíveis de validação. Todavia nada substitui a riqueza da concretude, das interações presenciais. Admitimos ao leitor, que certamente essa será uma limitação, que para este trabalho, não teremos como superar.

Por outro lado, as respostas das especialistas para validação da proposta foram adequadas às questões nas quais elas foram submetidas. Porém faltou da nossa parte uma validação prévia que também validasse as questões que construímos para mediar a nossa aplicação.

Certamente, reconhecemos que se tivéssemos tido mais tempo, conseguiríamos organizar melhor esta aplicação, de modo a não somente desenvolver mais ciclos de refinamento, como também melhorar todos os aspectos pertinentes à aplicação. Por outro lado, também reconhecemos que com tantas dificuldades que foram se apresentando, conseguimos extrair, dentro das condições reais, as melhores soluções para conseguirmos finalizar este estudo.

A validação da proposta de um modo geral como muito efetiva ou efetiva pelas especialistas, aponta que de algum modo o trabalho fez sentido para as professoras, que de algum modo encontraram correspondência entre aquilo que propomos e a realidade do “chão da escola” nos bairros do Cabula, com todas as dificuldades intra e extraescola que elas cotidianamente enfrentam e superam.

Por outro lado, pela falta de mais ciclos de aplicação, enquanto pesquisador, reconheço que precisaríamos de mais tempo para aperfeiçoar o modelo didático que propomos, tanto para testar em mais vezes sua efetividade, quanto para replanejar, segundo as indicações das professoras.

Quanto ao futuro de nosso trabalho, vislumbramos que a própria comunidade escolar, quando retornarem à sala de aula presencial de forma segura frente à pandemia, incorpore em seus planos de aula a percepção didática que preconize a articulação entre os conteúdos escolares e, principalmente a dinâmica do seu entorno.

Sendo assim, preconizamos que o nosso modelo didático seja refinado, a partir de outros ciclos de aplicação, para com isso, a própria comunidade que se apropria e apodera-se do modelo ou produto desenvolvido, possa adaptá-lo a um perfil mais próximo de suas características e demandas.

Penso que o TBC é que mais do que uma proposta de identificação do bairro em seu potencial turístico e patrimonial, é, sobretudo uma mudança de chave que sinaliza para pensar os conteúdos científicos de qualquer componente escolar, implicado diretamente com a vida comunitária do bairro no qual a escola está inserida.

Acreditamos que deste estudo, poderemos produzir artigos, papers e outros textos científicos, agora alimentados pela experiência de replanejamento dos outros ciclos de aplicação e refinamento para continuarmos testando a efetividade de nossa proposta.

Aos pesquisadores que se inspirarem neste estudo, sugerimos que produzam outras propostas didáticas, sempre pensando na força ancestral, comunitária e geo-histórica do bairro no qual a pesquisa deverá ser aplicada.

Recomendamos aos outros estudiosos da didática e da metodologia, bem como da análise cognitiva que recuperem este estudo, de modo também a construir outros caminhos de aplicação e refinamento. Consideramos que esta ação tem a oferecer uma maior oxigenação para o modelo didático que propomos ao longo deste trabalho.

Acreditamos que este trabalho não se encerra aqui. Há ainda outras questões que urgem por pesquisas, investigações, para que sejam devidamente analisadas e respondidas, gerando novas questões, mantendo assim outros ciclos ininterruptos de refinamento, de acordo com a necessidade da comunidade. Entendemos que outras propostas de investigação devem contemplar a capacidade de aperfeiçoamento, tanto da proposta didática, quanto da aplicação em outros segmentos da Educação Básica.

Portanto, o caminho ainda está inconcluso e outros estudiosos são convidados a trilhá-lo, para ampliação das possibilidades desta pesquisa e promoção de sua inserção, de modo cada vez mais direto no seio da Educação e da práxis de cada educando e educador.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de ; FRAGA FILHO, W. **Uma História da Cultura Afro-Brasileira**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2009. 120p.

ALVES, José de Arimateia Nogueira. Índios em Salvador (Identidade, Memória e Alteridade). In: **Encontro de Estudos Multidisciplinares**. IV ENECULT: 28 a 30 de maio de 2008. Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14446.pdf> Acesso em: 20 ago 2018.

ANJOS, R. S. A. . Crescimento Urbano Horizontal No Distrito Federal. HUMANIDADES, v. 8, n.3, p. 407-415, 1992.

_____. Afroincrições negras em Petrópolis - História, Memória e Territorialidades. 2018. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.

_____. O Brasil Africano: Diáspora - Quilombos - Territórios - População. Mapas & Fotos. 2010. (Exposição).

ANJOS, R. S. A. ; SANCHEZ, L. U. A Infraestrutura de Dados Espaciais no BrasilO. 2018. (Programa de rádio ou TV/Entrevista).

ALVES, Katiane; SILVA; Francisca de Paula Santos da; MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. **Jogo Role Playng Game (RPG) como ferramenta pedagógica para a formação em turismo de base comunitária no antigo Quilombo Cabula**. 2015. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Ferramenta Pedagógica).

_____. **Educação para o turismo de base comunitária no antigo Quilombo Cabula: uso do jogo RPG digital como mediador de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/9405.pdf> . Acesso em: 08 fev 2020

ALVES, Katiane. Turismo de base comunitária e tecnologias educativas. In: SILVA, Francisca de Paula Santos da. (Org.). **Turismo de base comunitária e cooperativismo: articulando pesquisa, ensino e extensão no Cabula e Entorno**. 01ed. Salvador: EDUNEB, 2013, v. 01, p. 165-179.

_____. **Educação para o Turismo de base comunitária no Antigo Quilombo Cabula: processo de formação de estudantes do ensino médio usando jogo rpg digital como ferramenta pedagógica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia.

_____. Educação para o turismo de base comunitária no antigo Quilombo Cabula: Uso do Jogo RPG digital como mediador de aprendizagem. In: **24º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2018, Florianópolis**. ABED, 2018. v. 1. p. 1-15.

ALVES, Katiane; SANTOS, Andrea Cristina Serravale dos. Turismo de base comunitária e

Tecnologias Educativas. In: SILVA, Francisca de Paula S. da (Org.). **Turismo de base comunitária e cooperativismo: articulando pesquisa e ensino no Cabula e entorno**. Salvador: EDUNEB, 2013.

ANDRADE, Adriano Bittencourt; BRANDÃO, Paulo Roberto Baqueiro. **Geografia de Salvador**. Bahia: EDUFBA, 2009. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/587/3/Geografia%20de%20Salvador%20.pdf>.
 Acesso em 05 maio 2020.

ARAÚJO, V. A. B. de; ACIOLY, A. C. “Intolerância contra Afro-Religiosos: Conhecendo o candomblé dentro da sala de aula”. In: **XVII Encontro Estadual de História**. 2016. v. 17, n. 1, p. 568-577

ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BARROS, José D'Assunção. **Geografia e História: uma interdisciplinaridade mediada pelo espaço**. Geografia (Londrina) v. 19 n. 3, 2010. Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>. Acesso em 20/10/2020.

_____. **História, Espaço, Geografia: diálogos interdisciplinares**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BASQUE J. **L'élaboration du scénario pédagogique**. Texte tiré du cours EDU 1030 Design pédagogique en formation d'adultes offert en ligne (www.teluq.uqam.ca/edu1030). Montréal : Télé-université, (2007).

BASTIDE, R. **O candomblé da Bahia**. São Paulo: Editora Nacional, 1961.

BASTOS, MARIA HELENA. **A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX)**. Cadernos de História da Educação (Online), 2016, v. 15, p. 743-768.

BÔAS, C. H. S. V. ; SILVA, F. P. S. Metodologia Participativa Aplicada Ao Turismo de base comunitária: uma análise do processo de inventariação da oferta e da demanda turística do Cabula e entorno, Salvador- Bahia, Brasil. In: SILVA, Francisca de Paula Santos da. (Org.). **Turismo de base comunitária e Cooperativismo**. 1ed.Salvador: Eduneb, 2013, v. 1, p. 1-313.

BORGES, Paulo Humberto Porto. **Uma visão indígena da história**. Cad. CEDES, Campinas , v. 19, n. 49, p. 92-106, dez. 1999 . Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 ago. 2020.

BORGES, Dayane. Diáspora Africana, o que é? História, continente africano e escravidão. **Rev Conhecimento Científico**. 2006. Disponível em:< Diáspora Africana, o que é? História, continente africano e escravidão (r7.com)>. Acesso em: 12 set2020.

BORIS, Fausto. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp. 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOTELHO, Pedro Freire. Ewé Awo: O segredo das folhas no candomblé da Bahia. In: **Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queiros**, ISSN 2179-9636, Ano 1, numero 4, dezembro de 2011. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/uploads/20170427132906.pdf Acesso em: 04 agos 2020.

BRAGA, Júlio. **Candomblé, Força e Resistência**. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20831> Afro-Ásia. Salvador, Bahia, Brasil 0002-0591/1981-1411 . Acesso em: 04 agos 2020.

_____. **Na Gamela do Feitiço: repressão e resistência nos Candomblés da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 1995.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : história, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Secretaria de educação Fundamental. 2. ed. Rio De Janeiro: DP&A, 2000.

BRIEN, Robert . EASTMOND, Nick. **Cognitive Science and Instruction**. Educational Technology Publications. 1994. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005 243. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 04 agos 2020.

BRIEN, Robert; BOURDEAU, Jacqueline; ROCHELEAU, Johanne. **L'interactivité dans l'apprentissage: la perspective des sciences cognitives**. Revue des sciences de l'éducation. 25,1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/238686113_L%27interactivite_dans_l%27apprentissage_la_perspective_des_sciences_cognitives. Acesso em 22/09/2020

CÁ, Lourenço Ocuni. Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP). **Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins** (Cessou em 2001. Cont. ISSN 1676-2592 ETD: Educação Temática Digital) , v. 13, p. 207-224, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Cadernos Cedes (impresso), Campinas-SP, v. 25, n.66, p. 227-247, 2005.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CANÔ Wilson. **2 Sistemas Econômicos**. O Povo. Universidade aberta do Brasil. Ceará. 10 de fev. 1985. Disponível em:

<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/K1D00062.pdf>. Acesso em: 20 agos 2018.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **Geografia na Sala de Aula**. São Paulo, Contexto, 1999.

CARNEIRO, Edison. **Candomblés da Bahia**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2020.

_____. **Ladinos e Crioulos: Estudo sobre o negro no Brasil**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica** / Maria Regina Viveiros de Carvalho. – Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p.

CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. [S.l.: s.n.], 2008.

CASTRO, Yêda A. Pessoa de. CASTRO, Guilherme A. de Souza. **Culturas africanas nas Américas: Um Esboço de Pesquisa Conjunta da Localização dos Empréstimos**. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/3630/1/afroasia_n13_p27.pdf>. Acesso em: 20 agost 2020.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Os falares africanos na interação social do Brasil Colônia**. Salvador, Centro de Estudos Baianos/UFBA, nº 89, 1980.

CASTROGIOVANI AC; CALLAI HC; KAERCHER N. **Ensino de Geografia - práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Mediação, 12ª ed. 2017.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. 5ª ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2003.

CAVALCANTE, Érica Raquel de Castro. O Andaime como Estratégia Pedagógica para o Ensino de Língua Estrangeira na Educação Infantil. In: **V Seminário Profissional sobre a Formação Docente**. 2015. PUCPR. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18361_10389.pdf>. Acesso em: 14 de junh. 2020.

COPQUE, A. C. S. M.; SOUZA, F. A.; SANTOS, D. V. C.; PAIXÃO, R. C. Expansão urbana e redução de áreas verdes na localidade do Cabula VI Região do miolo da cidade do Salvador, Bahia. In: **Simpósio Brasileiro de Sensoriamento remoto, 15**. (SBSR)., 2011, Curitiba. Anais... São José dos Campos: INPE, 2011. p. 706-713. DVD, Internet. ISBN 978-85-17-00056-0 (Internet), 978-85-17-00057-7 (DVD). IBI: <3ERPFQRTRW/3A4DND5>. Disponível em: <<http://urlib.net/rep/3ERPFQRTRW/3A4DND5>>.

COSTA, Hildete Santos Pita Terreiro. **Tumbenci: Um patrimônio afro-brasileiro em museu digital**. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação da Bahia: Salvador – Bahia, 2018. (Tese de doutorado) .

CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes. NTU. **Revista Espaço Acadêmico** (UEM), v. 9, p. 81-

91, 2010.

DANIELS, Harry. **Vygotsky a Pedagogia**. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo, Edições Loyola. 2001.

DIAS, Sávio Barriga. Possibilidades e limites do turismo de base comunitária no município de Ponta de Pedras, Ilha do Marajó – Pará. In: **I Encontro Semitur Jr. Seminário de Pesquisa em Turismo no Mercosul: Inrefaces**. 8, 9 e 10 de julho de 2010. Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/possibilidades_limites.pdf Acesso em: 04 agos 2020.

DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos. **Ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Desafios conceituais e metodológicos**. História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 2, p. 207-228, jul./dez. 2016.

DORNELLES, Mizael ; KARNOPP, Erica . Ensino de Geografia: O Estudo do Município nos Anos Iniciais. **Ágora** (Unisc. Online) , V. 18, P. 81-90, 2017. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/agora/index>>. Acesso em 23/09/2019

FARELLI, Maria Helena. **Plantas que curam e cortam feitiços**. 7 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

FAZENDA, Ivani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** . São Paulo: Cortez, 2008.

FELTRAN, Regina Célia de Santis. FILHO FELTRAN, Antonio. **Estudo do Meio**. In: VEIGAS, I. P. A. (Org.) Técnicas de Ensino: por que não? São Paulo. Papirus, 1991.

FERNANDES, Rosali Braga. **Las políticas de la vivienda en la Ciudad de Salvador y los procesos de urbanización popular en el caso del Cabula**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2003.

_____. **Processos recentes de urbanização em Salvador: O Miolo, região popular e estratégia da cidades**. Biblio 3W, Rev. Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. IX, nº 523, 20 de julio de 2004. Disponível em: <Processos recentes de urbanização em Salvador: O Miolo, região popular e estratégia da cidades (ub.edu)>. Acesso em 08 set 2020.

FERNANDES, R. B.; PENA, J. S; LimA, J. de B. Cabula: entre produção do espaço e especulação. In: SiLVA, F. de P. s. da. **Turismo de base comunitária e Cooperativismo: articulando pesquisa, ensino e extensão no Cabula e entorno**. salvador: Eduneb, 2013,

FLORENTINO, Manolo; AMANTINO, Márcia. **Uma morfologia dos quilombos nas Américas, séculos XVI-XIX**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.19, supl., dez. 2012, p.259-297 . Disponível em: <MANOLO_MARCIA.pmd (scielo.br) >. Acesso em 04 maio2020.

_____. (2012), “Fugas, quilombos e fujões nas Américas (séculos XVI-XIX)”. *Análise Social*, 203, xlvii (2.º), pp. 236-267 . Disponível em: < [n203a01.pdf \(mec.pt\)](#) >. Acesso em: 04 maio 2020.

FONSECA, K. N. ; MILLI, J. C. ; SOLINO, A. P. ; GEHLEN, Simoni Tormöhlen . Milton Santos e Paulo Freire na Educação em Ciências: a Forma-Conteúdo expressa no Tema Gerador. **Investigações Ensino de Ciências** (online), v. 23, p. 331-382, 2018. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/1026>>. Acesso em: 23/05/2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP. Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 50ª Ed. São Paulo, Cortez, 2009.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra. 1996. (Coleção Leitura)

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. rev. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

GOMBERG, Estélio. **Hospital de Orixás: encontros terapêuticos em um terreiro de candomblé**. Salvador: EDUFBA, 2011.

GOULART, Íris Barbosa. **Psicologia da educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. 21ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2015.

GOVEIA, Anneza Tourinho de Almeida. **Um olhar sobre o bairro: aspectos do Cabula e suas relações com a Cidade de Salvador**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

HALLACK, Nathália; BURGOS, Andrés; CARNEIRO, Daniela Maria Rocco. Turismo de base comunitária: estado da arte e experiências brasileiras. **Ambientalmente sustentável**, ano VI, vol. I, n. 11-12, janeiro-dezembro, 2011.

IRVING, M. A. Reinventando a reflexão sobre turismo de base comunitária – inovar é possível? In: BARTHOLO, R.; SAN SOLO, D. G.; BURSZTYN, I. (Org.). **Turismo de base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras**. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009. p. 108-119.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África negra**. Lisboa, Europa América, vol. I., 1980.

_____. As tarefas da história na África. In **História Geral da África: metodologia e pré-História da África**. Vol. I. São Paulo, Ática, Paris, Unesco, 1982, pp. 09-45.

LA TAILLE Yves de; OLIVEIRA Martha Kohl de; DANTAS Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 29 ed. São Paulo: Summus, 1992.

LEONTIEV, Alex. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo. Centauro. 2005.

LIMA, Tânia; NASCIMENTO Izabel, OLIVEIRA Andrey. (org) . **Griots - culturas africanas: linguagem, memória, imaginário**. 1.ed. Natal: Lucgraf, 2009. Disponível em: < griots_livro.pdf (ufsc.br) >. Acesso em 08/10/2020.

LIMA, J. de B. ; PENA, J. S. ; FERNANDES, Rosali Braga . Os "Cabulas" de Salvador: confrontando as delimitações de 1992 e 2010. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, p. especial-1/17, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277090580_OS_CABULAS_DE_SALVADOR_CONFRONTANDO_AS_DELIMITACOES_DE_1992_E_2010>. Acesso em: 23 set 2020.

LIMA DA SILVA, Marlon; TOURINHO, Helena Lúcia Zagury. Território, territorialidade e fronteira: o problema dos limites municipais e seus desdobramentos em Belém/PA. Urbe. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 8, p. 1-20, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/urbe/v9n1/2175-3369-urbe-2175-3369009001A009.pdf>. Acesso em 20/09/2020.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1).

LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ªEd. São Paulo: Ícone, 2006.

LUVIZOTTO, CK. **As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia**. São Paulo Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/cq8kr/pdf/luvizotto-9788579830884-06.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

LUZ, Marco Aurélio; LUZ, Narcimária C. P. Educação na perspectiva da ancestralidade africano-brasileira. In: BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa, et al (Orgs.). **Africanidade(s) e afrodescendência(s): perspectivas para a formação de professores**. Vitória, ES: EDUFES, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/820/1/livro%20edufes%20Africanidade\(s\)%20e%20afrodescend%C3%A7%C3%A3o%20perspectivas%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/820/1/livro%20edufes%20Africanidade(s)%20e%20afrodescend%C3%A7%C3%A3o%20perspectivas%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf) . Acesso em: 20 ago 2020.

LUZ, Marcos Aurélio. **Cultura negra em tempos pós-modernos**. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite**. Salvador: EDUFBA, 2013.

MAHUMANE JÚNIOR, Albano. F. As práticas de geografia escolar na visão Socioconstrutivista: uma estratégia do ensino centrado do aluno. **Revista Geonorte**. 8. 101-115. 10.21170/geonorte.2017.V.8.N.29.101.115. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318827140_AS_PRATICAS_DE_GEOGRAFIA_ESCOLAR_NA_VISAO_SOCIOCONSTRUTIVISTA_UMA ESTRATEGIA_DO_ENSINO_CENTRADO_DO_ALUNO>. Acesso em: 01 jul 2020.

MALDONADO, C. O turismo rural comunitário na América Latina: gênese, características e políticas. In: BARTHOLO, R.; SAN SOLO, D. G.; BURSZTYN, I. (Org.). **Turismo de base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras**. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009. p. 25-44.

MARTINS, Luciana Conceição de Almeida. **História Pública do Quilombo Cabula: Representações de resistência em museu virtual 3D aplicada a mobilização do turismo de base comunitária**. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação da Bahia, Salvador – Bahia, 2017. (Tese Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento).

MARTINS, Luciana Conceição de Almeida; SILVA, Francisca de Paula Santos; MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. **Museu Virtual do Quilombo Cabula: design cognitivo aplicado ao turismo de base comunitária**. 2015. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Ferramenta Pedagógica, Turismo Virtual).

_____. BOAVENTURA, Edivaldo M.; MATTA, Alfredo Eurico. Colaboração, tecnologia e ensino de história: o desenvolvimento do pensar histórico e a autoria de hipermídia em rede. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia.

MATORY, J. Lorand. Jeje: repensando nações e transnacionalismo. **Mana** [online]. 1999, vol.5, n.1, pp.57-80. Disponível em:
<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104- Acesso em: 10 fev 2018.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; DA SILVA, Francisca de Paula Santos; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: pesquisa aplicada para educação a distância**. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_313.pdf. Acesso em: 10 fev 2018.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. **Casa Pia Colégio de Órfãos de São Joaquim de recolhido a assalariado**. Salvador - Bahia 26 de maio de 1996.

_____. **Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores: um ambiente mediador para o ensino aprendizagem de História**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2001.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra: história e civilizações**. Tomo I (até o século XVIII). Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

_____. **África negra: história e civilizações**. Tomo II (Do século XIX aos nossos dias). Salvador: EDUFBA, 2011.

MELO, Elisabete; BRAGA, Luciano. **História da África e Afro-brasileira: em busca de nossas origens**. São Paulo. Selo Negro, 2010.

MOREAU, Filipe Eduardo. **Arquitetura militar em Salvador da Bahia: séculos XVI a XVIII**. São Paulo, 2011. Tese Doutorado

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTENEGRO, M. E.; URT, S. da C.; GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação: Fundamentos teóricos aplicados à prática pedagógica**. 4ª impressão. Petrópolis, Vozes, 2019.

MOTA, Flávio Oliveira. **A dinâmica afrodescendente do Cabula - Salvador/Ba**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MOTA, Flávio Oliveira; FREITAS, Breno Braga de Souza. Uma busca pela identidade de origem quilombola. In: **VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**. 10 de agosto de 2014.

Vitória: ES. Disponível em:

http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404308321_ARQUIVO_ArtigodaCBG.pdf
f. Acesso em: 4 agos 2020.

MÉTRAUX, Alfred. 1927. Migrations historiques des Tupi-Guarani. **Journal de la Société des Américanistes**, 19:1-45. _____. 1948. "The Tupinambá". In: J. Steward (ed.), *Handbook of South American Indians*, 3. Washington: Government Printing Office. pp. 95-133.

MORAIS, C. C. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? (Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850). **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 493-504, 2007.

MUNANGA, K. . **Educação e diversidade cultural**. Cadernos PENESB, v. 10, p. 37-54, 2010.

NASCIMENTO, Alessandra Amaral Soares. **Candomblé e Umbanda: Práticas religiosas da identidade negra no Brasil** RBSE, 9 (27): 923a 944, dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html> Acesso 5 agos 2020.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade, uma abordagem epistemológica inovadora**. 1. ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2009. v. 4. 398 p .

NETO, Humberto Perinelli. Práticas de ensino de História e de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental: A Propósito da abordagem do local e da formação do professor. In: **XVI Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - Unicamp - Campinas - 2012** . Disponível

em:http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3361b.pdf Acesso em: 20 agos 2020.

NICOLIN, Janice de Sena. **Artebagaço Odeart ecos que entoam a mata africano-brasileira do Cabula**. Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2007. (Dissertação de Mestrado).

_____. **Ecos que entoam uma mata africano-brasileira**. 01. ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2014. v. 01. 276p

_____. **Kipovi Cabuleiro: Um tom de Memória do Cabula**/Janice de Sena Nicolin. - Universidade do Estado da Bahia Faculdade de Educação: Salvador. 2016. (Dissertação).

NOGUEIRA, André. A negligência pública no Brasil é natural e veio da colônia? Balela! In: **Aventuras na história**. UOL. São Paulo, março 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/negligencia-publica-no-brasil-e-natural-e-veio-da-colonia-balela.phtml> Acesso em: 08 jun 2019

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>>. Acesso em: 12 jun 2018.

NUNES, Davi. **O negro Beirú**. Salvador, 2015. Disponível em <https://ungareia.files.wordpress.com/2015/10/o-negro-beiru-cordel.pdf>. NUNES

NUÑEZ, I B.; PACHECO, O. G. **Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.105, p.92-109, nov. 1998.

OLIVA, Anderson. **A invenção dos Iorubás na África Ocidental**: reflexões e apontamentos acerca do papel da tradição oral na construção da identidade étnica. In: *Estudos AfroAsiáticos*, v. 27, p. 141-180. 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar Educação: Contribuições de Vygotsky. In: **Piaget - Vygotsky - novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2000.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. “O imaginário colonial”. In: **A presença indígena na formação do Brasil**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
_____. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática e interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis-RJ: Editora vozes. 2013.

OLIVEIRA, Ilzver de Matos. **Perseguição aos cultos de origem africana no Brasil: O direito e o sistema de justiça como agentes da (In) tolerância**. 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=13d83d3841ae1b92> Acesso em: 20 ago 2020.

OLIVEIRA, M. K. . **Vygotsky**: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. *Cadernos de Pesquisa*, v. 81, p. 67-69, 1992.

_____. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A., LERNER, E. F. D.; OLIVEIRA, M. K. (Org.). **Piaget e Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. “O imaginário sobre os indígenas no século xx”. In: **A presença indígena na formação do Brasil**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. “O regime tutelar”. In: **A presença indígena na formação do Brasil**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PENA, João Soares. LIMA, Jamile de Brito. FERNANDES, Rosali Braga. A especulação imobiliária chega à periferia urbana de Salvador: origens e perspectivas do Cabula sob a ótica da habitação. *Revista Geográfica de América Central*. Número Especial. EGAL, 2011- Costa Rica II, Semestre 2011, p. 1-16.

PEREIRA, Jean Carlos Cerqueira. **O ensino de História nas séries iniciais**. Fundamentos e Prática do Ensino de História. UNIR, 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/VOvTHqqQ.pdf> Acesso em: 18 nov 2018.

PETROVICH, Carlos, MACHADO, Vanda. **Irê Ayó: mitos-afrobrasileiros**. Salvador, EDUFBA, 2004.

PLOMP, Tjeerd. NIEVEN, Nienke, SANTOS, Emanuel do Rosário, MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues da. (Outros organizadores). **Pesquisa-Aplicação em educação**. [tradução Emanuel do Rosário Santos Nonato]. 1. ed. São Paulo. Artesanato Educacional, 2018.

POWER, Michael. **Le design pédagogique dans un contexte de bimodalisation de l'enseignement supérieur** : une étude multicas. Thesis, faculté des sciences de l'éducation, Laval, Québec, déc.2005. Disponível em: < LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DANS UN CONTEXTE DE ... (ulaval.ca) . Acesso em: 21 set 2020.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ra/v44n2/8845.pdf> Acesso em: 20 agos 2020.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Os Povos Indígenas e a Educação. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013. QUERINO, Manuel Raymundo. **Costumes africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938. (Coleção Acervo do CNG)

_____. **A Bahia de Outrora** – Vultos e Fatos Populares. 3. ed. Livraria Progresso/Coleção de Estudos Brasileiros, Série 1a – Autores Nacionais, 1946

_____. **A Bahia de Outrora** – Vultos e Fatos Populares. Bahia: Econômica, 1916 _____. **Costumes Africanos no Brasil**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco - Ed. Massangana, 1988.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19 ed. Petrópolis - RJ: Vozes. 2008. (Educação e Conhecimento)

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil**. A história do levante dos Malês em 1835. Edição revisada e ampliada. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

REIS, Larissa de Souza, MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues, SILVA, Francisca de Paula Santos da. Áfric(A) Qui: Diáspora África-Cabula e suas contribuições ao processo educativo acerca da ancestralidade afro-brasileira. In: **VI Encontro de Turismo de base comunitária e Economia Solidária - VI ETBCES**. Disponível em: http://www.etbces.net.br/images/etbces/anais/2016/04_artigo_gt_educacao-larissa_reis.pdf Acesso em: 20 agos 2020.

RIBEIRO, Alexandre Vieira. **A cidade de Salvador: estrutura econômica, comércio de**

escravos e grupo mercantil (c.1750 – c.1800). Rio de Janeiro: UFRJ, PPGHIS, 2005. (Tese de Doutorado). Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp089494.pdf>. Acesso em 05 maio 2020.

RIBEIRO, Jonatas Roque. História e Ensino de História: perspectivas e abordagens. **Educação em Foco**, Edição n°: 07, Mês / Ano: 09/2013. Disponível em: http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2013/setembro/ensino_historia.pdf . Acesso em: 20 agos 2020.

RISÉRIO, Antônio. **Uma história da Cidade da Bahia**. Salvador: Omar G., 2004. 400p.

ROCHA, José Claudio. Associativismo, Cooperativismo e Economia Solidária: estratégia criativas para um desenvolvimento humano, econômico e social sustentável. In: SILVA, Francisca de Paula Santos da (Org). **Turismo de base comunitária e cooperativismo: articulando pesquisa, ensino e extensão no Cabula e entorno**. EDUNEB, Salvador, 2013.

ROSA, Odelfa. A Geografia no Contexto Escolar. **Espaço em Revista**, vol. 14 n° 2 jul./dez. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/21288-Texto%20do%20artigo-92042-1-10-20121221.pdf> Acesso em: 20 agos 2020.

ROSA, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19 ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 2008.

ROSSI, Rinaldo de Castilho. Memória de outra cidade: os quilombos e a urbanização de Salvador (BA). **Revista Terra Livre**, v. 1, p. 356-401, 2019.

SALVADOR, Prefeitura Municipal de. **Atlas Ambiental Infante-Juvenil de Salvador / Prefeitura Municipal do Salvador**. 1ª edição. Salvador: Secretaria da Educação e Cultura, Secretaria do Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente, Superintendência do Meio Ambiente, 2006, 52p.

_____. **Projeto de elaboração de metodologia para desenvolvimento de plano de bairro**: Nova Constituinte. Salvador, Universidade Estadual da Bahia, 2008.

SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal da Educação (SMED): Salvador, 2017.

SANTOS, Daiane. **Comunicação comunitária em bairros populares: uma proposta de mobilização para o turismo de base comunitária no Beiru, Salvador, Bahia, Brasil**. Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013 (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, Maria Adélia. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura. (Org.). **Território: Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec-Anpur, 1994, v. , p. 15-20.

SANTOS, Desirée Alves Celestino. **Análise espaço-temporal das ocorrências de deslizamentos de terra registradas, entre jan/2009 a dez/2013, na área do "Miolo" de Salvador – Bahia**. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Geociências. Salvador, 2014. (Monografia).

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, [2000] 2001.

SANTOS, Diego Junior da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa; NORMANDO, David and QUINTAO, Cátia Cardoso Abdo. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press J. Orthod.** [online]. 2010, vol.15, n.3, pp.121-124. ISSN 2176-9451. Disponível em: < Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar (scielo.br) >. Acesso em 04/05/2020.

_____. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press J. Orthod.** [online]. 2010, vol.15, n.3, pp.121-124.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SELBACH, Simone. **História e Didática**. (vários autores). Petrópolis, RJ. Vozes, 2010. (Coleção Como Bem Ensinar)

SILVA, Marco Antônio, PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática**. Belo Horizonte. Rona, 2012.

SILVA, Francisca de Paula Santos (org.). **Turismo de base comunitária e cooperativismo: articulando pesquisa e ensino no Cabula e entorno / Organizado**. Salvador: EDUNEB, 2013. 314p.

SILVA, Cristiane Neres. **Diagnóstico ambiental associado às áreas de pedreiras abandonadas na cidade do Salvador-BA com ênfase na estabilidade de taludes**. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Francisca de Paula Santos da; MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; SÁ, Natália Silva Coimbra de. **Turismo de base comunitária no antigo Quilombo Cabula**. Caderno Virtual de Turismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil. vol. 16, n. 2, abril, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/profe/Downloads/1149-3734-1-PB%20(3).pdf . Acesso em 13 de jun 2020.

SILVA, Jeusamir Alves da. Educação e Candomblé: Perspectivas de Memória, Patrimônio e Identidade Bantu na Baixada Fluminense, para inclusão no Ensino com base na Lei 10. 639 Silva. In: **IV Congresso Nacional de Educação**. 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/83429638-Jeusamir-alves-da-silva-1.html> Acesso em: 4 agos 2020.

_____. Conteúdo identitário específico do candomblé banto para inclusão no ensino brasileiro com base na lei. 10.639/2003/PR. In: **V Congresso Nacional de Educação (V CONEDU)**, 2018, Fortaleza - CE. Anais V CONEDU. Fortaleza - CE: Realize Editora, 2018. v. 1.

SILVA JÚNIOR, Carlos. **Asdras, Minas, Jejes, ou escravos de “pri eira reputação”**: políticas africanas, tráfico negreiro e identidade étnica na Bahia do século XVIII. Almanack. Guarulhos, n 12, p.6-33. Dossiê 6, 2016.

SIMFOP, **Simpósio sobre Formação de Professores: Educação, Currículo e Escola** (6.: 2014 maio 28-30: Tubarão, SC). Caderno de Programação e Resumos [do] 6. Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP/Editor: Fábio José Rauen/Comissão Organizadora: Adriana Mendonça Destro et al. – Tubarão : UNISUL, 2014.

SOARES, Cecília Moreira. **As ganhadeiras: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX.** *Afro-Ásia* (17), Salvador, CEAO-UFBA, 1994.

SOUSA, Ione Celeste Jesus de. **Escolas ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890.** São Paulo, 2006.

SOUZA, Ivana Carolina Alves da Silva. **Design cognitivo colaborativo para ambientes virtuais [recurso eletrônico]: o caso do Portal TBC Cabula.** Dados eletrônicos. - 2018. 1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca de Paula Santos da Silva. Coorientador: Prof. Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018. Disponível em: < <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26716>> Acesso em: 20 agos 2020.

THEODORO, Helena. Superando o Racismo na escola. In: **Buscando Caminhos nas tradições.** 2ª Edição revisada. MUNANGA, Kabengele(Org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

TIPHAGNE, Nicolas. O índio em Salvador: uma construção histórica. In: CARVALHO, Maria Rosário de; CARVALHO, Ana Magda. **Índios e Caboclos: a história recontada.** Salvador: EDUFBA, 2011. P. 31-54.

VAN HOLTHE, Jan Maurício. **Quintais Urbanos de Salvador - Realidades Usos e Vivências no Século XIX.** Cadernos PPG-AU/FAUFBA: Salvador (BA), v. 02, p. 61-74, 2003.

VASCONCELOS, Pedro de Almeida Salvador, rainha destronada? (1763-1823) **História**, vol.30 n.1 Franca Jan./June 2011.

VEIGA, Ilma Passos AlenCastro. **No Laboratório e Oficinas Escolares: a demonstração didática.** In: VEIGAS, I. P. A. (Org.) *Técnicas de Ensino: por que não?* São Paulo. Papyrus, 1991.

VERGER, Pierre. **Lendas africanas dos Orixás.** Salvador: Corrupio, 1997a

_____. **Orixás: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo.** São Paulo: Corrupio, 1997b.

VIANA, J. Italo Bezerra. **História Local.** 2016. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Bibliográfica). Disponível em: < [Historia Local.indd \(uninta.edu.br\)](http://HistoriaLocal.indd(uninta.edu.br)) >. Acesso em: 20 out 2020.

VIDAL, Eudes Mata. **Aplicação do jogo RPG para aprendizagem sobre a guerra de Canudos.** Salvador, 2013. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de pós-graduação em Educação. Campus 1. 2013. (Dissertação de Mestrado).

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico:** livro para professores/Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** 2ª edição. São Paulo. Editora VMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Psicologia Pedagógica.** Paulo Bezerra (Trad). 3ª edição. São Paulo. Editora VMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. -1. ed. -Rio de Janeiro:E-Papers, 2018.

VILAS BÔAS, Caio Henrique da Silva; SILVA, Francisca de Paula Santos da. Metodologia Participativa Aplicada ao Turismo de base comunitária, uma análise do processo de inventariação da oferta e da demanda turística do Cabula e entorno, Salvador-Bahia, Brasil. In: SILVA, Francisca de Paula Santos da (Org.). **Turismo de base comunitária e Cooperativismo:** articulando pesquisa, ensino e extensão no Cabula e entorno. Salvador: EDUNEB, 2013, p. 93-104.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre. ARTMED, 2010.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1 – Ciclo da Pesquisa, validação dos especialistas da SMED

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

Declino, por meio deste termo, que concordo em participar na pesquisa de campo referente ao "projeto/pesquisa intitulado (a) como Proposta didática baseada no ensino de História e Geografia, aplicação em escolas da região do Cabula para mobilização do Turismo de Base Comunitária desenvolvidos pelo doutorando Eudes Mata Vidal, a quem poderei consultar e consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone/whatsapp nº 71 987824060 ou e-mail eudesmata@gmail.com. Afirmando que aceito participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Eu informo que todos os objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais e que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas a pesquisa envolvendo seres humanos.

SIM

NÃO

Nome completo *

Texto de resposta curta

Nome completo *

Texto de resposta curta

Gênero *

Feminino

Masculino

Outros (não binário, trans, etc)

Raça étnica (autodeclaração) *

Preta

Parda

Branca

Raça étnica (autodeclaração) *

Preta

Parda

Branca

Amarela

Indígena

Formação Profissional *

Texto de resposta longa

Nome da Unidade Escolar em que atua no Cabula (território em geral) *

Texto de resposta curta

Função na Unidade Escolar *

Texto de resposta curta

Tempo de atuação na Rede Municipal de Educação *

Texto de resposta curta

Conhece a história da comunidade do entorno da escola? *

SIM

Não

Mora em alguma localidade do Cabula? Qual? *

Texto de resposta curta

NÃO

Os cenários de aprendi e conhecimentos esci

SIM

Não

O modelo didático apr um os conceitos relac conteúdo?

SIM

Não

O modelo didático apr conteúdos e seus conc

SIM

Não

O modelo didático apresentado no planejamento proposto ajuda ao estudante a aplicar os conteúdos e seus conceitos (ligados a Geografia, em seu próprio contexto real)?

SIM

Não

O modelo de plano de ensino proposto promove a consciência ambiental partindo da realidade do próprio estudante e sua comunidade?

Sim

Não

As atividades propostas ajudam aos estudantes a melhorar o conhecimento e a consciência ambiental sobre os recursos naturais possíveis de ser encontrados no bairro?

Sim

As atividades propostas ajudam aos estudantes a melhorar o conhecimento e a consciência ambiental sobre os recursos naturais possíveis de ser encontrados no bairro?

Sim

Não

O modelo didático proposto apresenta a ocorrência da Resolução de Problemas aplicado ao contexto comunitário do estudante?

Sim

Não

As atividades propostas no planejamento articulam interdisciplinarmente os conceitos pertinentes ao ensino de História e Geografia para os anos iniciais?

Sim

Não

As atividades propostas no planejamento articulam interdisciplinarmente os conceitos pertinentes ao ensino de História e Geografia para os anos iniciais?

Sim

Não

As atividades propostas no planejamento promovem a integração entre os conceitos pertinentes ao ensino de História e Geografia para os anos iniciais e o contexto local do estudante e sua comunidade?

Sim

Não

As atividades do modelo didático proposto estão correspondentes com os objetivos e conteúdos para os componentes de História e Geografia para os anos iniciais conforme a BNCC e o Referencial Curricular Municipal?

SIM

<p>As atividades do modelo didático proposto estão correspondentes com os objetivos e conteúdos para os componentes de História e Geografia para os anos iniciais conforme a BNCC e o Referencial Curricular Municipal?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> NÃO</p>	<p>estudantes e o conhecimento trabalhado em sala de aula?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> Não</p>
<p>Segundo sua análise, a proposta de atividades dos cenários de aprendizagem contemplam o desenvolvimento da interação social e o engajamento coletivo entre os estudantes para a realização das tarefas junto a própria comunidade?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	<p>É possível afirmar que o modelo de planejamento didático favorece a ocorrência de uma atitude * mediadora do professor ou professora?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> Não</p>
<p>O planejamento proposto projeta uma atitude mediadora do professor ou professora em relação aos estudantes e o conhecimento trabalhado em sala de aula?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	<p>É possível afirmar que as seqüências de tarefas propostas oferecem condições didáticas para ocorrência da interação e do senso de coletividade entre os estudantes?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> Não</p>

<p>É possível afirmar que as seqüências de tarefas propostas oferecem condições didáticas para ocorrência da interação e do senso de coletividade entre os estudantes?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	<p>As seqüências didáticas apresentadas nos cenários de aprendizagem permitem aos estudantes * a desenvolverem uma autoconsciência e automonitoramento em relação ao seu próprio processo de aprendizado?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> Não</p>
<p>A metacognição, como uma atitude de atendimento ao estudante com maior dificuldade de execução na tarefa, ficou perceptível como ocorrência no planejamento?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	<p>As atividades propostas nos cenários de ensino do planejamento colaboram com práticas * investigativas, enquanto o objetivo de aprendizagem a ser construído pelo estudante?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> Não</p>
<p>As seqüências didáticas apresentadas nos cenários de aprendizagem permitem aos estudantes * a desenvolverem uma autoconsciência e automonitoramento em relação ao seu próprio processo de aprendizado?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	<p>O modelo de plano de aula permite que os estudantes desenvolvam atitudes como autonomia, * solidariedade e protagonismo a partir das tarefas propostas nos cenários de aprendizagem?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> Não</p>

<p>solidariedade e protagonismo a partir das tarefas propostas nos cenários de aprendizagem?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	<p>É possível verificar a ocorrência da ZDI (Zona de Desenvolvimento Imediato) a partir da interação de estudantes de níveis de aprendizagem diferente durante a atividade?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> NÃO</p>
<p>Os objetivos globais e de processos estão coerentes com as propostas de atividades e com os conteúdos do planejamento proposto?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> NÃO</p>	<p>É possível verificar a ocorrência da ZDI (Zona de Desenvolvimento Imediato) nas situações didáticas nas quais o professor ou a professora auxilia (mediação) o estudante?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> NÃO</p>
<p>É possível verificar a ocorrência da ZDI (Zona de Desenvolvimento Imediato) a partir da interação de estudantes de níveis de aprendizagem diferente durante a atividade?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> NÃO</p>	<p>É possível verificar nas atividades perceber a ocorrência da ZDI (Zona de Desenvolvimento Imediato) a partir da interação dos grupos operativos com níveis diferentes de saberes?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> Não</p>

<p>É possível verificar nas atividades perceber a ocorrência da ZDI (Zona de Desenvolvimento Imediato) a partir da interação dos grupos operativos com níveis diferentes de saberes?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	<p>colaborativas entre os estudantes, e entre a escola e a comunidade do seu entorno?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> Não</p>
<p>As atividades permitem o desenvolvimento das operações cognitivas (classificar, ordenar, refletir, articular, comparar, estabelecer o entendimento das relações topológicas, projetivas e euclidianas) e da autoconstrução pelo estudante em seu contexto no bairro?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> NÃO</p>	<p>Você já tinha ouvido falar do Turismo de Base Comunitária antes deste projeto? *</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>
<p>As atividades propostas no plano de aula podem favorecer a ocorrência de atitudes mais colaborativas entre os estudantes, e entre a escola e a comunidade do seu entorno?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	<p>O modelo de Educação Popular para mobilizar o TBC, proposto nos cenários podem ajudar, a médio e longo prazo aos estudantes a participarem mais ativamente e com criticidade da própria comunidade e com isso mobilizar seus pares comunitários para ações de melhorias em sua rua?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> Não</p>

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2 - QUESTIONÁRIO 1 – Ciclo Da Aplicação, Validação e Avaliação

CICLO DE APLICAÇÃO-VALIDAÇÃO-AVALIAÇÃO

APRESENTAÇÃO: Este formulário faz parte da validação da Proposta didática baseada no ensino de História e Geografia: aplicação em escolas da região do Cabula para mobilização do Turismo de Base Comunitária que define esta pesquisa. Este instrumento de coleta de dados está destinado aos profissionais de Educação da Rede Municipal de Educação - EMED, lotadas nas unidades da Regional do Cabula.

Outro objetivo deste formulário está relacionado a obtenção do exame de doutorado do professor Exdes Mata Vidal, autor da proposta didática.

As perguntas que o compõe estão divididas em 3 blocos. Cada bloco iniciará com um resumo do cenário de ensino, previamente lido pelas participantes em sua proposta completa. Logo abaixo seguirão as questões relacionadas a verificação da efetividade das categorias e subcategorias de análise referentes aos princípios adotados no design pedagógico proposto, e que seguem diluídas nos enunciados de cada questão.

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado (a) como Proposta didática baseada no ensino de História e Geografia: aplicação em escolas da região do Cabula para mobilização do Turismo de Base Comunitária desenvolvido(a) pelo doutorando Exdes Mata Vidal, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone/whatsapp nº 71 98724250 ou e-mail exdesmata@gmail.com. Afirmando que aceito participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais e que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas a pesquisa envolvendo seres humanos.

SIM

Não

CONTATO DE WHATSAPP:

Texto de resposta curta

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO:

Texto de resposta curta

ETNIA/RAÇA (AUTO DECLARAÇÃO): *

PRETA/NEGRA

PARDA/ MISTIÇA

BRANCA/ CAUCASIANA

INDÍGENA / ETNIA

AMARELA / ASIÁTICA

GÊNERO/ SEXUALIDADE *

FEMININO (CISGÊNERO)

NOME COMPLETO: *

Texto de resposta curta

NOME DA(S) UNIDADE(S) ESCOLAR (ES) QUE ATUA: *

Texto de resposta curta

FORMAÇÃO:

GRADUAÇÃO COMPLETA

GRADUAÇÃO INCOMPLETA

ESPECIALISTA

EM QUAL LOCALIDADE DO CABULA VOCÊ

Sussuarana

Novo Horizonte

Mata Escura

Estrada das Barreiras

Arenoso

Beiri / Tancredo Neves

Engomadeira

Saboeiro

Fazenda Grande do Retiro

Arraial do Retiro

FUNÇÃO NA UNIDADE ESCOLAR: *

Gestora

Vice-gestora

Coordenadora Pedagógica

Professora (regente de classe)

Auxiliar de sala

Estagiária

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO:

Texto de resposta curta

QUESTÃO 01: Você percebe que o cenário descrito acima será capaz de produzir uma apreensão da situação da Contextualização, Interação social e Coletividade relativa a concretude das experiências comunitárias dos estudantes preconizadas pela situação didática projetada? Responda sim ou não, e se desejar faça um comentário sobre a sua resposta.

Texto de resposta longa

QUESTÃO 02: Você percebe que o cenário descrito acima será capaz de desenvolver estratégias Cognitivas e Metacognitivas como próprias da elaboração pessoal do estudante, preconizado pela situação didática projetada? Responda sim ou não, e se desejar faça um comentário sobre a sua resposta.

Texto de resposta longa

QUESTÃO 03: É possível de ser observado para você que o cenário descrito acima será capaz de produzir uma apreensão da situação que possibilite a ocorrência da Zona de Desenvolvimento Intermediária (ZDI): Identificação e Colaboração, reconhecendo nele cenário projetado? Responda sim ou não.

Google Docs interface showing a Google Form titled "CICLO DE APLICAÇÃO-VALIDAÇÃO-AVALIAÇÃO". The form is split into two panes. The left pane contains a question: "JÁ CONHECIA O PROJETO DE PESQUISA TURISMO DE BASE COMUNITÁRIA - TBC?" with radio buttons for "SIM" and "NÃO". Below it is an image placeholder with the title "CENÁRIO 01 BLOCO 1". The right pane contains three questions (QUESTÃO 04, 05, and 06) asking about the student's perception of the scenario and their ability to produce a response, each with a "Texto de resposta longa" field.

Google Docs interface showing a Google Form titled "CICLO DE APLICAÇÃO-VALIDAÇÃO-AVALIAÇÃO". The left pane contains a question (QUESTÃO 05) about the student's perception of the scenario and their ability to produce a response, with a "Texto de resposta longa" field. Below it is an image placeholder with the title "CENÁRIO 02 BLOCO 2". At the bottom, there is a "RESUMO DO CENÁRIO 02" section with the text: "Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes: Observação da natureza ambiental considerando o processo de degradação ambiental. Descrição: Cenário 02 a) Roda de conversa; b) Componente complementar; c) atividade de painel integrado; d) atividade alternativa; e) avaliação."

Google Docs interface showing a Google Form titled "CICLO DE APLICAÇÃO-VALIDAÇÃO-AVALIAÇÃO". The left pane contains a question (QUESTÃO 08) about the student's perception of the scenario and their ability to produce a response, with a "Texto de resposta longa" field. Below it is an image placeholder with the title "CENÁRIO 03 BLOCO 3". At the bottom, there is a "RESUMO DO CENÁRIO 03" section with the text: "Objetivos de processo ou intermediário dos estudantes: Conhecer as atividades tradicionais contemporâneas próprias do bairro e sua relação com a cultura dos"

Google Docs interface showing a Google Form titled "CICLO DE APLICAÇÃO-VALIDAÇÃO-AVALIAÇÃO". The left pane contains a "RESUMO DO CENÁRIO 02" section with detailed objectives and descriptions. Below it are two questions (QUESTÃO 06 and 07) about the student's perception of the scenario and their ability to produce a response, each with a "Texto de resposta longa" field.

Google Docs interface showing a Google Form titled "CICLO DE APLICAÇÃO-VALIDAÇÃO-AVALIAÇÃO". The left pane contains a "RESUMO DO CENÁRIO 03" section with detailed objectives and descriptions. Below it are two questions (QUESTÃO 09 and 10) about the student's perception of the scenario and their ability to produce a response, each with a "Texto de resposta longa" field.