



***PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO  
NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA ALÉM  
DO ENSINO DE HISTÓRIA TRADICIONAL***

***PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DE DESIGUALDADES DE GÉNERO  
EN LA SERIE FINAL DE EDUCACIÓN: UNA MIRADA MÁS ALLÁ DE LA  
EDUCACIÓN HISTORIAL TRADICIONAL***

***PRODUCTION AND REPRODUCTION OF GENDER INEQUALITIES IN  
THE FINAL SERIES OF KEY EDUCATION: A LOOK BEYOND THE TRAINING  
OF TRADITIONAL HISTORY***

Bianca Moreira Caetano<sup>1</sup>

**RESUMO**

A escrita desse trabalho de pesquisa tem como objetivo socializar algumas reflexões percebidas ao longo do processo vivido do estágio supervisionado I do Curso de Licenciatura em História na modalidade de ensino à distância do Instituto de Ciências Humanas e Informação da Universidade Federal de Rio Grande no ano de 2017, sua temática se desenvolve em torno das possíveis desigualdades de gênero que são produzidas e reproduzidas no espaço escolar na disciplina de história, nas séries finais do ensino fundamental no município de São Lourenço do Sul, Rio Grande do Sul. A presente pesquisa apresenta o contato com o ambiente escolar e sua equipe diretiva, assim como os documentos oficiais que orientam a escola do município de São Lourenço do Sul, a docente que desempenha suas atividades na disciplina de história nas séries finais do ensino fundamental e na EJA, as entrevistas e observações que tendem refletir sobre a realidade do espaço escolar e o ensino de história a partir da sistematização dessas vivências.

**Palavras chave:** Ensino de História. Prática Social. Gênero. Emancipação.

<sup>1</sup> Licenciada em História. Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil.

## RESUMEN

La redacción de este trabajo de investigación tiene como objetivo socializar algunas reflexiones percibidas a lo largo del proceso vivido de la pasantía supervisada I del Curso de Licenciatura en Historia en la modalidad de aprendizaje a distancia del Instituto de Humanidades e Información de la Universidad Federal de Río Grande en el año de. 2017, su tema se desarrolla alrededor de las posibles desigualdades de género que se producen y reproducen en el espacio escolar en la disciplina de la historia, en los grados finales de la escuela primaria en São Lourenço do Sul, Rio Grande do Sul Esta investigación presenta el contacto con el entorno escolar y su equipo directivo, así como los documentos oficiales que guían a la escuela en el municipio de São Lourenço do Sul, la maestra que realiza sus actividades en la disciplina de la historia en los grados finales de la escuela primaria y en EJA, entrevistas y observaciones que tienden a reflexionar sobre la realidad del espacio escolar y la enseñanza de la historia pasó de la sistematización de estas experiencias.

**PALABRAS-CLAVE:** Enseñanza de historia. Práctica social. Género. Emancipación.

## ABSTRACT

The writing of this research work aims to socialize some reflections perceived throughout the lived process of supervised internship I of the Degree Course in History in the distance learning modality of the Institute of Humanities and Information of the Federal University of Rio Grande in the year of. 2017, its theme develops around the possible gender inequalities that are produced and reproduced in the school space in the discipline of history, in the final grades of elementary school in São Lourenço do Sul, Rio Grande do Sul This research presents the contact with the school environment and its management team, as well as the official documents that guide the school in the municipality of São Lourenço do Sul, the teacher who performs her activities in the discipline of history in the final grades of elementary school and in EJA, interviews and observations that tend to reflect on the reality of the school space and the teaching of historical went from the systematization of these experiences.

**KEYWORDS:** History teaching. Social practice. Genre. Emancipation.

\* \* \*

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que,  
num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

## Introdução

A presente pesquisa apresenta o contato com o ambiente escolar e sua equipe diretiva, assim como os documentos oficiais que orientam a escola do município de São Lourenço do Sul, a docente que desempenha suas atividades na disciplina de história nas séries finais do ensino fundamental e na EJA, as entrevistas e observações que tendem refletir sobre a realidade do espaço escolar e o ensino de história a partir da

sistematização dessas vivências. Verifica o contexto pedagógico tendo em vista perceber como o(a) docente de história atua nos processos de ensino aprendizagem, considerando, as questões sobre organização, planejamento e avaliação, assim como seu desempenho na sala de aula identificando suas características e prática pedagógica no sentido de verificar se utiliza a discussão sobre gênero dentro do estudo da narrativa histórica da humanidade. Portanto, a principal problematização do tema aqui abordado está relacionada à pergunta de como o ensino de História pode ser instrumento de emancipação da mulher e ruptura em relação à visão tradicional da história da humanidade, aborda os limites e possibilidades de desenvolver o ensino aprendizagem da disciplina de história nos espaços escolares. Entendendo que o ensino de história é uma prática reflexiva, que busca contribuir para o processo de emancipação do(a) educando(a), portanto uma prática social, que o(a) docente tem o papel de mediar o conhecimento a partir da realidade do(as) educandos(as) e do mundo utilizando os temas transversais para aprofundar o debate sobre a (in) visibilidade da mulher em diferentes espaços e tempos.

Para tanto, foi identificado nos documentos escolares os enunciados que se relacionam tanto com a teoria crítica da educação, chamada pedagogia histórico-crítica, proposta pelo autor Dermeval Saviani (2007), como a educação libertadora de Paulo Freire (1989), e o conceito de identidade social a partir da concepção de Heleith Saffiotti (1987). O conceito de emancipação terá como embasamento teórico a emancipação humana proposta por Marx<sup>2</sup>, onde desenvolve mais especificamente esse conceito diferenciando-o da emancipação política que, “objetivamente, a emancipação política trata-se da redução do homem a membro da sociedade, a indivíduo egoísta independente e, simultaneamente, a cidadão do Estado, pessoa moral”.

A fundamentação metodológica da pesquisa está relacionada ao conjunto de escolhas do historiador, o modo como irá desenvolver sua pesquisa, ou seja, de acordo com a autora Júlia Silveira Matos:

[...] isso porque a metodologia não é um modo de pensar e sim um modo de fazer. Enquanto a teoria é abstrata, a metodologia é concreta, pois essa é um modo de fazer, é a própria práxis do historiador. (MATOS, 2016, p.02)

<sup>2</sup> *A Questão Judaica*, escrita em 1843, uma das primeiras obras de Marx, onde critica as afirmações feitas pelo discípulo de Hegel, Bruno Bauer. (JARDIM, 2011 p. 27)

Dessa maneira, ao desenvolver a presente pesquisa foi utilizada a metodologia de estudo de caso com abordagem descritivo-qualitativa. Essa opção está relacionada ao conjunto de documentos oficiais da escola que foram utilizados como fontes primárias para identificar como a escola pensa sobre a sua prática pedagógica, na busca de perceber seu alinhamento ou não com a educação tradicional e se existe um processo posto de emancipação e ruptura com esse tipo de educação. O estudo de caso através da abordagem qualitativa permite que possamos identificar o contexto de produção desses materiais, como afirma Freitas e Jabbour (2011): “[...] o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida”.

Dentre os documentos oficiais da escola, foi analisado o Projeto Político e Pedagógico (PPP) e o regimento interno, considerando-os enquanto documentos que, durante seu processo de construção, produzem o conjunto de práticas e regulamentos que vão orientar todo o universo escolar. Portanto, é preciso realizar um debate de poder e controle sobre os sujeitos que fazem parte desse processo. Durante sua construção é preciso pensar e problematizar que tipo de sociedade e sujeito a escola pretende construir, pois através do PPP e do regimento interno são levantadas, também, as identidades sociais e culturais que vão ser produzidas e reproduzidas dentro da escola e da sociedade, por isso a sua construção é um processo dialético carregado de ideologias pessoais e coletivas que refletem as relações sociais do contexto em que estão inseridas. Aqui se deseja expor se há dentro do PPP e do regimento interno os dados informacionais e discursos que caracterizam uma escola emancipadora que busca romper com a prática pedagógica tradicional.

Para tanto, será identificado nesses documentos os enunciados que se relacionam tanto com a teoria crítica da educação, chamada pedagogia histórico-crítica, proposta pelo autor Dermeval Saviani, como a educação libertadora de Paulo Freire, sendo que o conceito de emancipação terá como embasamento teórico a emancipação humana proposta por Marx<sup>3</sup>, onde desenvolve mais especificamente esse conceito diferenciando-o da emancipação política que, “objetivamente, a emancipação política trata-se da redução do homem a membro da sociedade, a indivíduo egoísta independente e, simultaneamente, a cidadão do Estado, pessoa moral”, Jardim afirma:

<sup>3</sup> A *Questão Judaica*, escrita em 1843, uma das primeiras obras de Marx, onde critica as afirmações feitas pelo discípulo de Hegel, Bruno Bauer. (JARDIM, 2011 p. 27)

Uma das diferenças fundamentais da emancipação humana em relação à emancipação política diz respeito exatamente ao tipo de relação que os homens estabelecem entre si, que na emancipação humana deixam de ter caráter individual e egoísta, adquirindo o aspecto coletivo, pressupondo relações de trabalho associadas onde as forças individuais são colocadas em comum e permanecem sob o controle comum, permitindo que cada indivíduo possa desenvolver as suas potencialidades, gerando uma situação de solidariedade efetiva de uns para com os outros e não de oposição e concorrência, ocorrendo assim o controle consciente das relações de trabalho, desencadeando o processo de superação do modelo vigente. Porém, este processo somente se iniciará quando houver a consciência de que ele não se baseia na relação dos indivíduos com o Estado, mas sim na relação dos indivíduos entre si, nas suas relações cotidianas, na sociedade em si e ocorrerá exclusivamente como um processo social, coletivo, enquanto classe. Somente se efetivará quando o homem se reconhecer e organizar suas forças como forças sociais, quando for consciente de si mesmo como indivíduo e como membro da espécie humana, atingindo assim a "essência humana", ou seja, quando se tornar um *ser genérico*. Dentro do sistema capitalista a Escola pode ser ou não o caminho para um novo tipo de consciência humana, uma consciência enquanto classe, enquanto força social. Eis o grande objetivo desta investigação: descobrir se é possível acreditar-se na escola como ferramenta para o desenvolvimento de uma sociedade Emancipada, ou se nem mesmo a instituição tem clareza sobre este aspecto. (JARDIM, 2011, p. 38/39)

Portanto, foi possível nomear nos documentos oficiais, uma determinação sobre a concepção da escola em relação à educação a partir da separação das variantes discursivas. Logo, foram reunidas as unidades de análise através da semelhança temática com o objetivo de descrever se há presença ou não de emancipação humana, partindo, então, para a análise qualificativa e construção da interpretação. Aqui, saliento que é necessário realizar a interpretação considerando o conjunto dos contextos que serão identificados: estrutural, de gestão e pedagógico sempre com um olhar à luz das teorias propostas nessa pesquisa, com a intenção de verificar e contribuir cientificamente para a problematização do ensino de história enquanto uma prática social e emancipadora.

Para complementar a metodologia de estudo de caso com abordagem descritivo-qualitativa, foi utilizada como fonte de pesquisa entrevistas semi estruturadas com a equipe diretiva e com a docente da disciplina de história, a escolha desse método vai de encontro ao propósito de considerar como “um meio de estabelecer relações de maior qualidade e profundidade com as pessoas entrevistadas” (MATOS, SENNA, 2011, p. 106). Nessas entrevistas, o principal objetivo é identificar se o discurso dos entrevistados condiz com o que está presente nos documentos oficiais da escola e,

ainda, ampliar a análise sobre a concepção de educação que é produzida e reproduzida na escola e nas salas de aulas, percebendo, principalmente como os entrevistados compreendem o meio social, político, cultural e econômico do qual fazem parte e como esses processos interferem no ambiente escolar.

Seguindo a metodologia de estudo de caso com abordagem descritivo-qualitativa, o método será utilizado para identificar e entender os motivos, opiniões e motivações da escola em estudo para que se possam apontar debates e discussões sobre a questão da pergunta principal mobilizadora dessa pesquisa: o ensino de História pode ser instrumento de emancipação e ruptura da visão tradicional de ensino, em relação aos anos finais do ensino fundamental na escola municipal de São Lourenço do Sul?

Além desses autores citados, será considerado, também, o conceito de capital cultural e de poder simbólico abordado pelo autor Bourdieu, Libâneo, entre outros, pois houve a necessidade de acrescentar esses pressupostos no decorrer da pesquisa pela posição tomada pela docente de história durante a entrevista.

## **2. Contexto de gestão e contexto estrutural da escola em estudo**

Atualmente a escola possui mais de 260 educandos(as) que estão divididos na educação infantil (pré-escola), ensino fundamental (séries iniciais e finais) e educação para jovens e adultos (EJA). Seu quadro de funcionários(as) é 47 profissionais, a equipe diretiva é composta pela diretora e três vices diretoras, e a coordenação pedagógica esta dividida na equipe de supervisão pedagógica e equipe de orientação pedagógica, sendo cada uma composta por duas profissionais capacitadas. A escola tem em seu corpo docente dois professores de história que atuam nas séries finais do ensino fundamental e na EJA, apenas um deles se colocou à disposição para o estágio de observação.

Em relação à estrutura física são 11 salas de aula, sala da equipe diretiva, dos(as) professores(as), laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a educandos (as) com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, pátio descoberto.

O ambiente escolar é bastante acolhedor, é uma instituição que utiliza os espaços de circulação para divulgar os trabalhos realizados pelos(as) educandos(as), possui horta comunitária com aproveitamento de pneus para fazer o depositário. Muitos painéis divulgando os projetos pedagógicos e pinturas coloridas com frases que expressam solidariedade e cooperação. A estrutura é pequena perto da quantidade de

educandos(as), o prédio tem dois andares, sendo que a maior parte inferior fica destinada às salas diversificadas (direção, coordenação pedagógica, secretaria, refeitório, etc).

Durante a entrevista com a professora e diretora da escola, e através da pesquisa realizada nos documentos oficiais, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Interno, foi possível reconhecer que a escola não utiliza esses documentos para orientar a organização da instituição, pois durante a conversa foi possível identificar que a relação dos pensamentos presentes nos discursos do corpo docente não remete aos escritos dos documentos oficiais. No PPP existem várias passagens discursivas que são cópias de documentos do MEC ou de leis que regulamentam a educação. No item 11, denominado “Forma de Gestão” do PPP podemos identificar:

“O termo gestão significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a justiça... Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos”. (Cury, 2005, p.01.)

Na LDB 9394/96 do artigo 8º ao 20º as referências são destinadas à Gestão Democrática que se caracteriza pela administração da escola, assim como pela administração do sistema educacional, descentralizando competências da União, dos Estados, dos Municípios, das Escolas, dos professores. Os artigos 14º e 15º instituem a autonomia escolar em seus aspectos administrativos, pedagógicos e de gestão financeira. A democratização da gestão é um processo que exige a participação da coletividade escolar nas decisões, comprometendo professores, alunos, pais, funcionários da escola com a construção da identidade da escola, traduzida em seu projeto pedagógico. Nossa escola está determinada a seguir a constituição de 1988 e a LDB/96, que garantem a participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas discussões, decisões, efetivação das decisões, acompanhamento, avaliação e dialogicidade, mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos. Portanto, a gestão que se deseja, é a gestão democrática.

Num caminhar lento, estão atreladas a esta gestão as autonomias financeira, administrativa e pedagógica. Assim como, uma participação bem mais efetiva da comunidade escolar. (PPP, 2016)

Esses documentos, conforme afirma a entrevistada são elaborados e organizados, anualmente, com a participação dos(as) docentes e que, “embora se convide os demais segmentos não há participação”. Para garantir o conhecimento de toda a comunidade escolar, a equipe diretiva da escola apresenta, anualmente, nas reuniões com os familiares de início de ano letivo o PPP e o regimento interno da escola.

Seguindo o roteiro de entrevista, foi questionado a respeito dos projetos pedagógicos, sendo que a entrevistada enumerou três projetos, mas não aprofundou a metodologia pedagógica desenvolvida neles, são eles: Feira Literária, Gaúcho na Lagoa, Leitura e Escrita com Contos Infantis. Ainda em relação a esse assunto, as entrevistadas não relataram sobre a questão da prática pedagógica em relação aos temas transversais, que são citados nos documentos oficiais dessa instituição.

Sobre a evasão escolar foi enfatizado que não há evasão, mas existem casos de repetência que são trabalhados através do Programa Mais Educação<sup>4</sup> com reforço nas disciplinas. Igualmente, a equipe diretiva chama os familiares para instruí-los que auxiliem os(as) educandos(as) em casa, além de realizar reuniões pedagógicas com o objetivo de construir novas metodologias junto com os(as) docentes.

No ano de 2017, “a escola possuía 15 educandos(as) com necessidades especiais que foram inclusos(as) através de matrícula, estudavam em turmas regulares e eram atendidos(as) na sala de recursos por uma profissional capacitada”. Não foram elencados pela entrevistada quais são os processos de inclusão pedagógicos, ela se manteve em especificar através da questão burocrática, como foi citado acima, pela questão da matrícula.

Com relação à questão das reuniões de formação, a coordenação pedagógica relatou que realiza duas reuniões mensais, mas, também, não foi descrito como são essas reuniões e quais temas são debatidos no sentido de fortalecer a formação dos(as) docentes.

<sup>4</sup> O Programa Novo Mais Educação é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), implementado nas escolas públicas de Ensino Fundamental, por adesão, e por meio de articulação institucional e cooperação com as Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, mediante apoio técnico e financeiro do MEC. As escolas das Redes Públicas são selecionadas com base em critérios estabelecidos pelo próprio MEC, dentre eles, é possível citar as regiões em vulnerabilidade social. Para 2017, o Programa surge com nova formatação, direcionado à ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de no máximo 15 horas semanais, no turno inverso, para o desenvolvimento de atividades no acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática e no desenvolvimento de atividades no campo da Arte, Cultura, Esporte e Lazer, constituindo-se assim em uma jornada de atendimento integral parcial aos alunos de ensino fundamental das escolas públicas estaduais. O Programa, com a nova formatação para 2017, tem como objetivos a redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar. As atividades das escolas serão organizadas pela própria escola, por meio de planejamento específico, considerando os objetivos e metas do Programa e as especificidades das comunidades. O desenvolvimento e o monitoramento do Programa terão acompanhamento das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), por meio do Sistema PDDE Interativo do Ministério da Educação. O Departamento Pedagógico/SEDUC/RS fará o assessoramento às CRE com vista à execução e o efetivo cumprimento das metas do Programa Novo Mais Educação 2017. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/novo-mais-educacao>



As principais dificuldades elencadas pela diretora da escola no exercício da gestão escolar estão relacionadas com a questão da participação dos familiares no contexto escolar e com a diminuição do repasse das verbas do governo federal para aquisição de materiais.

O regimento interno aponta que desde 2016 foi implantado na escola as salas de aulas temáticas nas séries finais do ensino fundamental, assim, com o objetivo de entender esse processo, suas motivações e limites conversei com a orientadora pedagógica, sobre essas questões, na oportunidade ela me forneceu cópia do projeto que foi apresentado à comunidade escolar, porém não houve abertura para que o diálogo se aprofundasse.

Através do documento citado é possível identificar que o objetivo principal dessa inovação na escola é de oferecer aos educandos(as) um ambiente escolar que desafiasse a prática pedagógica do ensino aprendizagem. A motivação é expressa através do sentimento de mudança e novidade dentro de um modelo contemporâneo que considera as novas tecnologias e que, tem como interesse principal despertar no(a) educando(a) o desejo de “aprender, desenvolver autonomia e responsabilidade, reconhecimento da importância da educação, incentivando descobrir fatos e novidade, oportunizando momento de alegria e interação”.

No documento que expõem o projeto é previsto que cada docente terá seu espaço e autonomia para organizá-lo com o apoio da equipe diretiva e da coordenação pedagógica.

A única observação que a orientadora colocou em relação ao projeto é que parte do corpo docente sente-se insatisfeito com esse tipo de modelo educacional, porém a maioria apoia a decisão e que, em relação aos educandos(as) todos estão satisfeitos com esse novo modelo. Coloquei em debate a questão da organização do tempo das disciplinas se era seguido o modelo de grade das salas seriadas, sim os períodos são divididos em 45 minutos.

Em diálogo com a professora da disciplina de história foi afirmado que o projeto é inovador, porém ela não possui a sala temática, pois divide o espaço da sala de aula com o primeiro ano das séries iniciais, sendo que a professora dessa turma utiliza todo o espaço físico com suas atividades pedagógicas. Salientou que a escola não possui infraestrutura adequada para o desenvolvimento desse projeto, falta espaço físico, equipamentos tecnológicos e materiais didáticos de apoio.

O que se pode identificar é que a proposta colocada no documento não condiz com a realidade escolar, seja na questão de espaços físicos, na satisfação dos atores envolvidos(as) ou na prática pedagógica, pois não existe nesse documento qualquer apontamento sobre a escolha da orientação pedagógica para a implantação do projeto, o que transparece é que foi executada uma transformação, somente, funcional dentro da escola.

Para concluir, o que foi identificado através da metodologia de estudo de caso com abordagem descritivo-qualitativa é que o PPP e regimento interno, como também, o projeto das salas temáticas possuem um caráter muito mais formal no sentido de cumprir com as orientações dos órgãos públicos responsáveis pela educação básica do que um instrumento que auxilia nos processos de ensino aprendizagem. O corpo diretivo da escola em análise não possui um discurso de afinidade com os documentos oficiais, durante as entrevistas foi possível verificar que não há um significado expressivo sobre como as pessoas desse ambiente escolar percebem suas ações e estratégias. Lisandra Jardim afirma:

[...] Entretanto, não raro, o que ocorre é que as escolas participam de projetos, programas e planos elaborados pelo MEC, descontextualizados da realidade local. Cabendo à comunidade escolar a tarefa de se informar sobre os mesmos e receber as orientações necessárias ao preenchimento de formulários e à prestação de contas. Enquanto arquivam os seus PPP's em gavetas até que devam ser legalmente atualizados em conformidade com as determinações da SME. (JARDIM, 2011 p. 72)

Dessa maneira, o objetivo de compreender como a escola define suas práticas, quais as correntes teóricas que orientam o ensino aprendizagem, como compreendem os planos nacionais, como trabalham os temas transversais citados nos documentos oficiais, entre outros questionamentos não foi definido, com clareza, pelas entrevistadas, assim como não há essa especificação nos documentos oficiais, pois os textos são genéricos, como por exemplo, do item 15 do PPP que descreve sobre a linha epistemometodológica:

A metodologia será baseado no pressuposto epistemológico sócio-cultural de acordo com a filosofia da escola, valorizando a cultura popular através da construção do conhecimento, possibilitando ao educando o seu crescimento e a sua valorização como sujeito da própria aprendizagem, impulsionando-o a viver melhor, contribuindo assim na melhoria da comunidade e de sua vida pessoal, garantindo a

ele condições de desenvolver-se através de uma práxis dinâmica, interessante, criativa, sócio-interacionista. (PPP, 2016, p. 6)

No regimento interno, capítulo II, que descreve sobre a proposta pedagógica da escola o texto é o mesmo do item 15 do PPP, ou seja, descreve de maneira genérica como será a prática pedagógica sem avançar nos conceitos citados, pois nesses documentos não há a presença da descrição da filosofia da escola, assim como, não fica explícito o que é o “pressuposto sócio-cultural”.

Os documentos oficiais possuem enunciados comuns que citam algumas expressões, como por exemplo, “A Escola, desde seu surgimento, compromete-se com a construção de uma educação de qualidade dentro da linha humanística” (PPP, 2016), segundo Saviani:

Consideradas nas suas linhas gerais, as principais concepções de educação podem ser agrupadas em cinco grandes tendências: a concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica, que cabe considerar paralelamente à concepção produtivista; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico-crítica. Cada uma dessas concepções comporta, via de regra, três níveis distintos, mas articulados entre si. São eles: a) o nível correspondente à filosofia da educação; b) o nível da teoria da educação, também geralmente chamado de pedagogia; e c) o nível da prática pedagógica. Assim, postulamos que uma concepção pedagógica se distingue de outra não necessariamente por conter esse nível e não aquele, mas, frequentemente, pela maneira como articula esses níveis e pelo peso maior ou menor que cada um deles adquire no interior da concepção (SAVIANI, 2007, p.16)

Portanto, não foi possível identificar nos documentos oficiais, uma determinação sobre a concepção da escola em relação à educação existe muitas variantes discursivas, pois a escola humanista pode ter como afirma Saviani desde uma concepção tradicional até uma concepção dialética e crítica, igualmente, as entrevistas não apontaram que haja na escola uma escolha pedagógica que oriente os(as) docentes, não sendo possível perceber a emancipação e ruptura com as características da escola tradicional ou escola novista.

### **3. Contexto pedagógico do ensino de história**

A escola possui em seu quadro docente dois professores de história que trabalham nas séries finais do ensino fundamental e na EJA. Quando solicitado à escola o contato com os mesmos foi informado que apenas um deles se propunha a participar da observação e entrevista. Como já havia citado, a escola organiza sua funcionalidade a

partir das salas temáticas, porém a professora entrevistada não possui esse espaço, emprega seu trabalho na sala do primeiro ano das séries iniciais. O laboratório de história e geografia, que também divide espaço com as séries iniciais, não é utilizado por essa docente porque os horários da grade curricular não se alinham.

Seguindo o roteiro de pesquisa de campo, no dia 07 de novembro do ano de 2017, foi realizado o primeiro contato com a professora. Durante a entrevista o primeiro ponto a ser destacado por ela foi à insatisfação por não ter como utilizar o laboratório de história e geografia, afirmando que a iniciativa do corpo diretivo da escola de aplicar as salas temáticas não condiz com a realidade estrutural da mesma e que se sente prejudicada por não ter um espaço para construir o laboratório de história.

A primeira observação que considero uma das mais importantes, dentro de todos os contatos que foram realizados com a entrevistada é que ao descrever suas intenções e sua prática pedagógica sempre as fez em comparação com as experiências que ela possui em relação ao ensino público e privado. Determinando o acesso ao capital culturais como decisivo para o aprendizado.

A autora Helenice Rocha em seu artigo “Sem bagagem não se ensina e nem se aprende história relata uma pesquisa realizada em uma escola pública e outra privada sobre a compreensão dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula do ensino fundamental da disciplina de história, identificou que nos espaços escolares pesquisados o termo “bagagem”, aparece enquanto um jargão utilizado pelos(as) docentes, para determinar a questão do acesso ou não ao capital cultural pelos(as) educandos(as) e seu desdobramento nas suas habilidades de compreenderem os conteúdos de história em sala de aula. A autora descreve:

A partir dessa constatação no momento da pesquisa, vemos que o termo, ou sentido, surge cotidianamente nas atividades que acompanhamos em escolas, projetos ou estágio de graduandos. Onde há professores de história falando sobre diferentes assuntos relacionado a suas aulas, surge o tema de bagagem dos alunos, especialmente quando se referem aos alunos da rede pública de ensino. Normalmente como o registro de sua falta. E a noção é rapidamente aprendida pelos graduandos em seu contato com os

<sup>5</sup> O conceito de capital cultural aqui empreendido tem como pressuposto os fundamentos da teoria de Bourdieu que problematiza as desigualdades que são firmadas na escola no sentido que os grupos sociais os quais os (as) educandos (as) fazem parte antecedem à escola e se fixam de maneira mais expressiva dentro dela, ou seja, o sistema escolar exige um capital cultural prévio que limita o acesso às famílias que possuem menor escolaridade, produzindo, o que Bourdieu chama de violência simbólica, onde a escola reafirma as desigualdades de acesso ao capital cultural. Conforme Rocha (2013, p. 160) “declarar que o aluno possui bagagem ou não é atribuir ou recusar um qualificativo”.

professores. Como veremos ela passa a significar muitas das ações e escolhas docentes (ROCHA, 2013, p. 154).

Portanto, quando um(a) docente entende que para um(a) educando(a) aprender é necessário que ele(a) tenha um acesso hegemônico ao capital cultural disponível nos diferentes espaços da sociedade, desconsiderando suas vivências e o meio social, cultural e econômico em que está inserido, e suas aulas são determinadas, em suas práticas, por essa motivação, pode haver uma leitura da realidade onde, o(a) professor(a), reproduz as desigualdades no espaço escolar e, promove um nivelamento da aprendizagem a partir do seu acesso ou não ao capital cultural.

Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido* (1989) afirma que para superar a educação bancária, ou seja, a educação que visa afirmar as desigualdades sociais, culturais e econômicas dentro do ensino e promover, através da prática pedagógica, a alienação dos(as) educandos(as) através, somente da transmissão de conhecimentos, quando o(a) educador(a) é o sujeito que deposita esse conhecimento no(a) educando(a) passivo(a) que recebe em forma de memorização. Este é um dos desafios da prática pedagógica libertadora, que em sua última instância busca a emancipação do(a) educando(a) a partir do reconhecimento deste nos processos históricos da sociedade, buscando aproximar a realidade em que o(a) educando(a) está inserido(a), potencializando suas vivências para construir um espaço de ensino aprendizagem, onde educadores e educandos(as) estão em processo linear de construção de conhecimentos, superando o senso comum e pensando criticamente.

Portanto, para que se possa garantir um ensino aprendizagem emancipador é necessário que se abandone a visão de que o meio social, cultural, político e econômico em que o(a) educando(a) está inserido(a) prejudicam esse processo, conforme Freire esses meios, se utilizados com uma prática pedagógica libertadora, pode estar a favor dos educadores e educandos(as).

Deste modo, ao solicitar a entrevistada que descrevesse a maneira como ela entende a disciplina de história dentro da contemporaneidade foi logo apresentando a visão que o sucesso da disciplina está relacionado com o acesso ou não ao capital cultural dos(as) educandos(as), portanto sua “bagagem”, e com as condições estruturais que a escola pode oferecer para a realização das aulas, eximindo toda a responsabilidade sobre a escolha da prática pedagógica que o(a) docente utiliza.

A primeira relação colocada por ela foi que na escola particular possui acesso as multimídias e os(as) educandos também, colocou que nesse espaço, ela utiliza lâminas para orientar os(as) educandos(as) e que, cada um desses, possui um notebook onde ela salva essas lâminas e que, infelizmente, na escola pública isso não é possível, portanto, quando estão disponíveis os equipamentos ela utiliza as lâminas, mas os(as) educandos precisam copiar o que está posto, o que destoa da realidade contemporânea na sua visão. Citou que o ideal seria que todos(as) os(as) educandos(as) das escolas públicas tivessem seu meio tecnológico para salvar as lâminas, pois os(as) professores(as), como ela possuem disposição para ensinar de maneiras diferenciadas, porém a escola e os(as) educandos(as) não estão preparados para isso.

Aqui faço um parêntese para dizer que, com certeza, as escolas de ensino público precisam de melhores materiais didáticos, estruturas e equipamentos para receber os(as) educandos(as) e auxiliar na dinâmica das práticas pedagógicas, porém, não acredito que esse seja o fator pontual para a qualidade do ensino aprendizagem, a escolha da metodologia epistemológica e pedagógica tem um papel fundamental na atuação da prática dos(as) docentes, pois conforme afirma Libâneo:

Com efeito, as crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar. A didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática. A razão pedagógica está também associada, inerentemente, a um valor intrínseco, que é a formação humana, visando a ajudar os outros a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas, aptas a participar ativa e criticamente na vida social, política, profissional e cultural (LIBÂNEO, 2004, p. 5).

Os principais fatores que a professora entrevistada ressaltou em relação aos desafios, limites e possibilidades estão de acordo com a visão exposta em relação ao primeiro questionamento. Na sua visão, os(as) educandos(as) da escola pública não sabem aproveitar as aulas de história. Na escola privada os(as) educandos(as) prestam atenção nas aulas, utilizam a internet para a pesquisa e realizam as atividades propostas, possuem apoio da família, estímulo, interesse e objetivo, enquanto que na pública,

os(as) educandos(as) só utilizam a internet para acessar as redes sociais<sup>6</sup>, não prestam atenção nas aulas e não executam as atividades propostas, enfatiza que o tipo de avaliação que utiliza na escola privada, como produção textual e questões interpretativas nas provas<sup>7</sup>, não são possíveis aplicar na pública, porque os(as) educandos(as) não conseguem produzir textos, possuem dificuldades de interpretação e escritas.

Ainda salientou que os(as) educandos(as) da escola pública não possuem objetivos, são desinteressados(as) e desmotivados(as) e, considera isso um reflexo do meio social em que estão inseridos(as), assim, para a entrevistada, esses são os limites e desafios presentes no cotidiano escolar além da questão de infraestrutura, e em relação às possibilidades ela não apontou uma alternativa, reforçou novamente a questão da “bagagem”, do acesso ao capital cultural. Ela conclui que o ensino de história pode fazer com que os(as) educandos(as) da escola privada pensem na realidade em que vivem, mas que para os da escola pública a disciplina de história não auxilia para esse pensamento, porque eles recebem influências negativas do meio em que estão inseridos(as).

A autora Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur escreveu em seu artigo “Fundamentos da Prática Docente: Por uma Pedagogia Ativa” (1995) que a dificuldade de encontrar uma prática pedagógica que dê conta de desenvolver, nos(as) educandos(as), as habilidades e competências que se traduzam na construção do conhecimento escolar está relacionada com as preocupações do(a) professor(a) com seu trabalho, em sala de aula, e que estas preocupações nem sempre se apresentam de maneira clara e definidas. Para a autora, os(as) educadores sustentam suas limitações e decepções dentro de sua prática a partir de visões que traduzem fatores circunstâncias que limitam a problematização da questão. Chakur afirma:

É comum, aliás, que os fracassos sentidos no âmbito técnico-pedagógico sejam interpretados de modo inconsistente, recorrendo-se a fatores circunstanciais: se a classe demonstra dificuldade específica, a falha está no ensino deficiente nas séries anteriores e, em última instância, na falta de preparo técnico do professor; se o fracasso é generalizado, explica-se pelas condições existenciais do aluno ou por

<sup>6</sup> Facebook, Instragram, twitter, entre outras.

<sup>7</sup> Como exemplo a entrevistada colocou: “Fiz uma questão na prova de história, na escola privada, que abordava a época da ditadura no Brasil, onde coloquei uma charge onde de um lado havia um boneco segurando um cartaz dizendo “Volta à ditadura” e do outro lado, outro boneco com cartaz “Mais ensino de história”, solicitei que eles analisassem o que estava implícito na mensagem, e foi maravilhoso o que eles escreveram (...)”

<sup>8</sup> A professora entrevistada afirma: “Se pedisse para que eles(escola pública) fizessem o mesmo exercício que citei sobre a charge, provavelmente eles iriam dizer em uma frase: “Estudar história é importante porque aprendemos sobre o passado”, e nada mais.”

deficiências estruturais da escola (nível sócio-econômico e estrutura familiar, falta de recursos auxiliares em casa e na escola, classes numerosas, etc.); se a dificuldade é sentida por poucos alunos, o fracasso é atribuído a eles próprios, sendo questão de "pouca inteligência" ou "baixo QI" (CHAKUR apud Cf. BARRETO, 1981).

Nessa consideração podemos identificar que a professora entrevistada reproduz uma realidade que está presente em outros(as) docentes que desempenham suas atividades no setor público educacional, um reflexo que está relacionado, segundo a autora, com a distância entre o real e o desejável, responsável pela permanência do ensino tradicional em nossas escolas, ou seja, a falta de uma definição da fundamentação pedagógico-epistemológica reflete na visão de mundo dos(as) professores(as) que se consideram como tendo o poder do conhecimento:

No mais das vezes, o futuro professor sai também convencido de que seus valores e sua visão de mundo são os melhores e os únicos legítimos. E é neste sentido que procurará convencer os alunos da superioridade dos padrões de conduta que transmite sobre aqueles que eles trazem do ambiente familiar ou social, erigindo tais padrões como modelos a serem imitados (CHAKUR, 1995, p.38).

Desta forma, a realidade que a entrevistada expressa está relacionada a uma composição de conceitos e fatores que se misturam e se distanciam dentro das concepções que são apresentadas nos documentos bases nacionais que orientam a prática pedagógica dos(as) docentes. Segundo Chakur, esses documentos propõem um ensino com base na metodologia de Piaget, porém confundem conceitos básicos que a representam, pois em muitos discursos desses documentos não estão presente a concepção de que todo o conhecimento é uma ação transformadora, no entanto essa discussão não é o objetivo deste trabalho, o que aqui pretendo elencar é que a entrevistada define a sua escolha pedagógica como uma profissional que se enquadra na Escola Nova e segue a Base Curricular Nacional, trabalhando em sua sala de aula as unidades previstas nesse documento. Ela ressalta que a escola não possui uma orientação pedagógica e que cada educador(a) desempenha suas atividades de maneira a escolher o método que vai ser empregado.

Os conteúdos seguem ao documento, entretanto é afirmado que não é possível desempenhá-lo em sua totalidade, são executados a partir do tempo disponível, argumenta que no ensino privado ela alcança esse objetivo por completo, contudo no público não, coloca que as dificuldades dos(as) educandos(as) não permitem a concretização dos conteúdos elencando a situação da “bagagem” na sua análise. Ela



segue o cronograma e o que não atinge fica sem ser aplicado, não executa recortes e não trabalha com temas geradores, utiliza a cronologia dos acontecimentos históricos.

Como é reconhecido, não é possível ensinar toda a história da humanidade, embora seja necessário que o(a) docente identifique os recortes necessários para o entendimento dos processos históricos da humanidade, ou seja, trabalhar, por exemplo, com temas geradores é uma escolha que nos permite relacionar uma série de processos passados com o presente, permitindo ao educador(a) realizar uma metodologia que se aproxime do contexto em que o(a) educando(a) está inserido, comparando suas particularidades e suas distâncias entre o tempo presente e passado, fugindo do sentido anacrônico da história e se aproximando da realidade do(a) educando(a) buscando concretizar uma educação mediadora do conhecimento e emancipadora, reflexiva e crítica.

Em contradição ao cenário que ela descreve do ensino público, ao perguntar qual a aula que ela identifica como sendo interessante, relata a aula em que os(as) educandos(as) do ensino público reproduziram um museu do holocausto<sup>9</sup>. Em uma descrição, não menos empolgante, com o sentimento de orgulho do trabalho produzido pelos(as) educandos(as), a educadora descreveu, em mínimos detalhes, todo o trabalho desenvolvido por eles(as). Relato que reafirma a importância das decisões metodológicas pedagógicas para a efetivação do ensino aprendizagem.

Esse relato reforça a visão emancipadora da educação, quando o(a) educador(a) se coloca na situação concreta de possibilidades da sua prática e tem a resposta positiva do alcance cultural dos(as) educandos(as), um processo que deve preexistir em toda sua prática pedagógica, identificando como usar ferramentas epistemológicas para alcançar seus objetivos de ensino aprendizagem. Retorno ao autor Freire que sempre considera o processo de construção do conhecimento enquanto um espaço para criar condições específicas de troca de conhecimentos, onde a mediação é dada a partir do mundo, cristalizado nos processos históricos humanos. Tenho uma consideração a respeito dessa atividade, apesar de todo o seu conteúdo, dedicação e resultado descrito pela docente. Será que houve nesse processo uma interação entre, por exemplo, os temas transversais,

<sup>9</sup> Foi criada a partir da elaboração dos educandos, uma sala do museu do holocausto. Nesta sala havia, conforme descrição da professora, uma maquete que reproduzia o campo de concentração Auschwitz, a imagem do Hitler na dimensão humana, fotografias das vítimas do holocausto, livros históricos sobre esse processo histórico. Essa sala ficou aberta à visitação de outros anos letivos das séries finais e quando eles chegavam ao local, os educandos realizavam uma explanação do que foi o Holocausto.

como a questão da etnia? Ao responder essa indagação, a professora indicou que não costuma tratar os temas transversais na sala de aula, contradizendo o que referencia a Base Curricular Nacional, cabe salientar que essa docente considera a prática pedagógica como uma questão de criatividade dentro da sala de aula.

Em relação a sua organização e avaliação relata que utiliza critérios variados, dependendo da turma em que desenvolve seu trabalho, se possuem maior ou menor influência do meio em que estão inseridos, considera os 8º e 9º anos melhores para trabalhar, geralmente realiza uma prova objetiva, um trabalho de apresentação e uma produção textual, sendo que o último item, a produção textual, em algumas turmas não é possível realizar porque os(as) educandos(as) não conseguem desempenhar a tarefa, conforme já havia sido citado neste texto. No trabalho de apresentação relata que pode ser a apresentação de conteúdos para a turma, a confecção de maquetes, esquemas em cartolina, entre outros. Por vezes utiliza filmes que relatam períodos históricos e pede aos educandos(as) que apresentem resumos sobre os mesmos. Utiliza o livro didático tanto como referência sua como para a utilização pelos(as) educandos(as).

Nas considerações finais ela retorna ao tema da comparação entre as escolas privadas e públicas, reproduzindo novamente o processo de acesso ou não ao capital cultural e as dificuldades de infraestrutura das escolas públicas. Ressalta que se coloca num processo de desconstrução da escola positivista inovando sua prática com uso das multimídias e de trabalhos diversificados com os(as) educandos(as). Ainda salienta que o ensino de história é uma prática social que interfere na vida dos(as) educandos(as).

Convém voltar a problematização proposta pela autora Helenice Rocha (2013) sobre a questão da “bagagem” dos(as) educandos(as) em relação ao acesso ou não ao capital cultural que antecede a escola. Para ela essa visão dos(as) educadores influencia a prática pedagógica dos mesmos, porém ressalta que é possível desempenhar essa prática a partir da determinação de escolhas que identificam um processo de ensino aprendizagem que dimensiona o que se pretende com o ensino de história, ou seja, “o que defendemos é sairmos da reiteração da constatação docente da lacuna dos alunos a partir de sua prática” (2013, p. 165).

Assim, como é colocado pela professora entrevistada, os(as) educandos(as) podem não ter a bagagem esperada para que possam dialogar com o ensino de história, porém eles possuem uma história e cabe ao educador(a) identificar quais são os conceitos prévios desses educandos(as), para superar a sua prática pedagógica e utilizar

o espaço escolar enquanto acesso ao capital cultural institucionalizado, no sentido de, provocar mudanças na maneira de como, os(as) educandos(as) e educadores, articulam suas vivências com a narrativa histórica.

Freire, também, instiga a essa condição de partir do conhecimento preconcebido dos(as) educandos(as) para chegar a uma educação libertadora e emancipadora, afirma: “Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.” (FREIRE, 1983, p. 40).

A primeira aula observada<sup>10</sup> destaca os seguintes pontos: em uma sala escura, no primeiro período da manhã (7h 30 min.) a professora começa a aula com uma recapitulação do conteúdo, pois havia duas semanas que não se encontravam, explanando alguns acontecimentos do final dos séculos XVIII e XIX, como a Revolução Francesa, época Napoleônica e independência dos Estados Unidos. Logo depois, passa para o conteúdo a ser desenvolvido: “Brasil Império”.

Foram apresentadas várias lâminas, cada uma com os principais acontecimentos, quase todas sem contextualização histórica, somente datas, nomes, causas e consequências, fatos. Além disso, o material apresentado pela docente não possuía fontes de pesquisa, ou seja, não havia nenhuma referência bibliográfica, ou exemplificação de fontes para o conteúdo desenvolvido.

Assim, a única abordagem que se diferenciava de textos resumidos foi a apresentação de uma imagem do artista Pedro Américo, que relata o episódio de 7 de setembro de 1822, quando a professora fez uma análise dizendo que a imagem não retratava com excelência o dia da independência, pois segundo ela não haviam tantas pessoas e não haviam cavalos na época, mas sim mulas.

A professora observada apresentou um bom domínio de conteúdo, e durante a exposição fez algumas comparações entre o Brasil e os Estados Unidos no sentido de considerar o segundo melhor, nada que pudesse favorecer um debate mais aprofundado do assunto, me atrevo a dizer que reproduziu o senso comum, assim como, durante a exposição sobre a Constituição de 1891, quando ressaltou a compra de votos relacionou com o caso isolado de corrupção, nas palavras da professora: “Vocês lembram do

<sup>10</sup> Observação realizada pela autora no dia 14/11/2017 na Escola Municipal em pesquisa, sala de aula de multimídia com educandos do 8º ano. Turma de dezesseis educandos, sendo que neste dia havia quatorze, média de idade 13 anos.

mensalão do PT? Que cada deputado recebia 30 mil reais?” e foi só isso, sem contextualização histórica, sem aproximar ou diferenciar os processos históricos relacionados ao tema corrupção.

Aqui, observo que o próprio documento da Base Nacional Comum Curricular ressalta a necessidade de diversificação de fontes históricas e da construção da narrativa histórica a partir do “eu, do nós e dos outros”:

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 347)

A professora observada, apesar de afirmar que sua orientação pedagógica está relacionada aos fundamentos deste documento, ao apresentar a aula aos educandos(as), não concretiza essa orientação a partir do momento em que não relaciona a construção dos sujeitos relacionando de maneira contextualizada as relações existentes entre os processos históricos e suas explicações, constituindo uma aula expositiva através do conhecimento individual que possui com o domínio do conteúdo.

Igualmente, citou algumas expressões como: monarquia absolutista, liberalismo e ideais iluministas sem conceituar o que significa essas expressões dentro do processo histórico que ela estava explanando. Ao abordar, a questão de emancipação política relacionou com a emancipação que os(as) educandos(as) vão conquistando para poder ir nas “baladinhas”.

Após uns 60 minutos de aula expositiva, com os(as) educandos(as) em silêncio, ela solicitou que eles escrevessem, em duplas, os principais pontos estudados para entregar no final da aula, com valor de cinco pontos na média.

Minha proposta é de relacionar as questões elencadas durante a entrevista com a professora e a prática pedagógica que foi aplicada durante a sua aula, com a intenção de problematizar a distância entre o conteúdo de história, os(as) educandos(as) e a escolha do método da professora. O autor José Carlos Libâneo, em seu livro “Didática: Velhos novos Tempos” descreve no capítulo I sobre os estilos de professores dividindo-os em

três possibilidades: o transmissor de conteúdo, o facilitador e o mediador. Quando aponta para as características do professor transmissor de conteúdo expõe:

A aprendizagem que decorre desse tipo ensino (vamos chamá-la de mecânica, repetitiva) serve para responder questões de uma prova, sair-se bem no vestibular ou num concurso, mas ela não é duradoura, ela não ajuda o aluno a formar esquemas mentais próprios (LIBÂNEO, 2002, p. 4).

E que o professor facilitador:

O estilo professor-facilitador aplica-se a professores que se julgam mais atualizados nas metodologias de ensino, eles tentam variar mais os métodos e procedimentos. (...) Entretanto, quase sempre esses professores acabam voltando às práticas tradicionais, por exemplo, não sabem utilizar a atividade própria do aluno para eles próprios formando conceitos. Com efeito, ao avaliar a aprendizagem dos alunos pedem respostas memorizadas e a repetição de definições ou fórmulas. Mesmo utilizando técnicas ativas e respeitando mais o aluno, as mudanças metodológicas ficam apenas na forma, mantendo empobrecidos os resultados da aprendizagem, ou aluno não forma conceitos, não aprende a pensar com autonomia, não interioriza ações mentais. Ou seja, sua atividade mental continua pouco reflexiva (LIBÂNEO, 2002, p. 5).

Dentro dessa perspectiva, considerando os discursos da professora na entrevista, é possível identificar que ela reproduz na sua prática o perfil de professor facilitador, onde como afirma Libâneo utiliza algumas práticas diferenciadas, como por exemplo, a construção da sala do holocausto, mas acaba reproduzindo metodologias que se relacionam com o perfil do professor tradicional, que não mobiliza os resultados da aprendizagem, no sentido de incentivar o(a) educando(a) a construir conceitos reflexivos sobre o conteúdo apresentado. Apesar de utilizar a sala de multimídia e as lâminas, a abordagem colocada, sejam nos pontos escritos ou como as imagens, assim como a forma expositiva do conteúdo não fogem da maneira como é apresentado nos livros didáticos, pois analisando o livro didático *Encontros com a História do 8º ano*<sup>11</sup>, foi possível identificar essas semelhanças, produzindo um ensino aprendido tradicional.

<sup>11</sup> ANASTASIA. Carla. RIBEIRO. Vanise. *Encontro com a História: 8º ano. 3º Ed.* Curitiba: editora Positivo. 2012, p. 98 – 105.

Na segunda aula observada<sup>12</sup> a professora aplicou uma atividade, com perguntas expositivas e objetivas sobre o conteúdo do período regencial no Brasil, para o educando responder consultando o livro didático, depois corrigiu as perguntas e liberou o educando. Na terceira aula observada<sup>13</sup> a docente fez uma recapitulação sobre o período da pré-história, lembrando os documentários que foram assistidos pelos(as) educandos(as), mobilizando os mesmos através de perguntas. Após, iniciou o conteúdo do Egito Antigo, utilizando o quadro branco para construir um esquema das suas principais características a partir do conhecimento prévio dos(as) educandos(as), logo depois complementou com outras informações pertinentes ao assunto.

Libâneo afirma que para mobilizar a aprendizagem dos(as) educandos(as) é necessário estabelecer uma prática pedagógica que possa dar conta do processo de mediação do(a) educador(a), fundamenta sua visão através da teoria histórico-cultural estruturada pelo psicólogo e pedagogo Vigotsky, nas palavras de Libâneo:

O objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades mentais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos, em cujo processo se leva em conta os motivos dos alunos. O ensino é meio pelo qual os alunos se apropriam das capacidades humanas formadas historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual. Essa apropriação se dá pela aprendizagem de conteúdos, habilidades, atitudes, formadas pela humanidade ao longo da história (LIBANÊO, 2002, p. 6).

Desta maneira, é possível identificar que o perfil da professora é variante diante da sua prática e que não existe uma orientação epistemológica e pedagógica, o que pode dificultar suas escolhas no desenvolvimento do ensino aprendizagem. Para o autor Libâneo os(as) educadores precisam definir sua prática pedagógica, não somente com o domínio do conteúdo que vai ser trabalhado em sala de aula, mas precisa, também, considerar:

[...] a) qual é o processo de pesquisa pelo qual se chegou a esse conteúdo, ou seja, a epistemologia da ciência que ensina; b) por quais métodos e procedimentos ensinará seus alunos a se apropriarem dos conteúdos da ciência ensinada e, especialmente, das ações mentais ligadas a esses conteúdos; c) quais são as características individuais e

<sup>12</sup> Observação realizada pela autora no dia 21/11/2017 na Escola Municipal em pesquisa, sala de aula das séries iniciais com educandos do EJA, 7º ano. Turma de oito educandos, sendo que neste dia havia um, média de idade 17 anos.

<sup>13</sup> Observação realizada pela autora no dia 21/11/2017 na Escola Municipal em pesquisa, sala de aula das séries iniciais com educandos do EJA, 6º ano. Turma de dois educandos, média de idade 17 anos.

socioculturais dos alunos e os motivos que os impulsionam, de modo a saber ligar os conteúdos com esses motivos (LIBÂNEO. 2002, p. 7).

Portanto, conforme afirma o autor, o(a) professor(a) deve unir a mediação que acontece entre o(a) educando(a) e o conhecimento com a mediação didática que permite a organização, o planejamento, às escolhas dos meios que melhor mobilizam os (as) educandos(as), considerando seus motivos e experiências socioculturais.

#### **4. Considerações finais**

O principal desafio dessa pesquisa foi trazer junto com os processos de observações e entrevistas uma visão que superasse a análise simples de um relato, com impressões que se traduzissem numa crítica pessoal e individualizada de visão de mundo, ou seja, conseguir desempenhar o papel de pesquisadora dentro do universo escolar, sistematizando um olhar a luz de teorias que possibilitam contribuir com a construção do conhecimento científico, assim como exercer um processo de mediação entre o observado e o meu conhecimento concebido na minha formação acadêmica e pessoal.

O conjunto de autores aqui citados proporciona uma análise ampla e diversificada de pensamentos sistematizados, que nos orienta para um universo de possibilidades que visa superar o processo de produção e reprodução das desigualdades, sociais, culturais, políticas e econômicas que estão presentes no sistema educacional brasileiro e na sociedade, um processo de produção e reprodução que nem sempre está enraizado conscientemente na prática pedagógica dos(as) educadores, mas sim naturalizados a partir do sistema das relações poderes em que estamos inseridos(as).

O que fica presente é que, além do conhecimento acadêmico sobre a historicidade da humanidade, é necessário ter clareza em relação à escolha da orientação pedagógica que vai ser seguida, seja quando estamos assumindo o papel da equipe diretiva ou enquanto educador(a), ou seja, há de se alinhar uma opção epistemológica pedagógica dentro do universo escolar, pois uma escola que transcreve seu Projeto Político Pedagógico em linhas gerais, sem desdobrar seus objetivos e metas em ações práticas, pedagógicas e pré-definidas, possibilitando, ainda, que cada docente se oriente dentro das suas concepções, acarreta uma prática pedagógica que pode se desdobrar em diferentes perfis de educadores como afirma autor Libâneo e, por isso, aplicar diferentes formas de ensino aprendido que perpassam pela educação tradicional, facilitadora e/ou mediadora do conhecimento e do contexto que os educandos fazem parte.

Assim, o ensino de história possui a dimensão de construir e reconstruir as identidades sociais e culturais, por isso, possui a responsabilidade de promover a igualdade e não a produção das desigualdades presentes na sociedade contemporânea e na própria narrativa histórica, tem em sua prática a superação das “bagagens”, contribuindo para o processo de emancipação humana. Muitas vezes, por não aprofundarem seus conhecimentos pedagógicos, os(as) docentes acabam se subtraindo ao sistema neoliberal imposto, que alimenta as mentes para opressão, para a prática mecanicista, positivista que ampara as relações produtivas da sociedade contemporânea.

Através desse trabalho de pesquisa foi possível perceber que o ensino de história pode e deve cumprir seu papel de prática social através da escolha de uma educação libertadora, que busca considerar o mundo cognitivo e concreto do(a) educando(a) e do(a) educador(a). A escolha da metodologia epistemológica e pedagógica tem um papel fundamental na atuação da prática dos(as) docentes, esse é um fato que se confirma em todas as teses e teorias aqui descritas, assim, como na análise realizada a partir desse estágio de observação.

Concluo essa experiência mais certa de que tenho o compromisso e a responsabilidade de exercer a docência e contribuir para uma educação inclusiva, que respeita a “bagagem” de cada educando(a) num processo dialógico dos conhecimentos do educando(a), do(a) educador(a) e as percepções do mundo, seja na sua particularidade ou em sua globalização, sendo mediadora desses conhecimentos e das relações do mundo num processo de construção da emancipação humana.

## 5. Referências Bibliográficas

ANASTASIA, Carla; RIBEIRO, Vanise. *Encontro com a História: 8º ano*. 3º Ed. Curitiba: editora Positivo. (p. 98 – 105). 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular/ Educação é Base*. Brasília: MEC. 2017, Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf) Acesso em: Nov. 2018.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. *Fundamentos da prática docente: por uma pedagogia ativa*. Paidéia. FFCLRP – USP, Ribeirão Preto., n° 8-9, p. 37-52, Fev/ago. 1995. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1995000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1995000100004) acesso em: Nov. 2018.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: 17ª. Ed., Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. *Utilizando Estudo de Caso(S) como Estratégia de Pesquisa Qualitativa: Boas Práticas E Sugestões*. ESTUDO & DEBATE, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011. Disponível em: Plataforma Moodle. Acesso em: Nov. 2018.

JARDIM, Lisandra Ferreira. *A Intencionalidade Formativa Expressa nos Projetos Pedagógicos das Escolas Rurais de Ensino Fundamental Completo da Cidade de Pelotas/Rs: Um Estudo Fundamentado na Concepção Marxiana de Emancipação*. Universidade Federal De Pelotas. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação. Disponível em: [http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1761/1/Lisandra\\_Ferreira\\_Jardim\\_Dissertacao.pdf](http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1761/1/Lisandra_Ferreira_Jardim_Dissertacao.pdf) Acesso em: Nov. 2018

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática Velhos Novos Tempos*. Edição do Autor. 2002. Disponível em: plataforma moodle. Acesso em: Nov. 2018

\_\_\_\_\_. *A Didática e a Aprendizagem do Pensar e do Aprender*. Revista Brasileira de Educação (online), nº 27, p. 5-24, Set /Out /Nov /Dez, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000300002&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: Nov. 2018.

MATOS, Júlia S. O Campo teórico e metodológico do fazer do historiador: aproximações e distanciamentos. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande: 2016, in: <http://www.uab.furg.br/course/view.php?id=1097> Acesso em: Nov. 2018.

\_\_\_\_\_, Julia S.; SENNA, Adriana K. *História Oral como fonte: problemas e métodos*. *Historiæ*, Rio Grande, 2 (1): 95-108, 2011. Disponível em: Plataforma Moodle. Acesso em: Nov. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado do Rio Grande do Sul/ Brasil. Secretaria de Estado de Educação. *Programa Novo Mais Educação*. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/novo-mais-educacao> Acesso em: Nov. 2018.

ROCHA, Helenice. *Sem bagagem não se ensina e nem se aprende história. Ensino de História, memória e cultura*. 1º Ed. Curitiba: CRV. 2013. Disponível em: plataforma moodle. Acesso em: Nov. 2018.

SAFFIOTI, Helleiotti I.B. *O Poder do Macho*. 11 ed. São Paulo: Moderna. 1987.

SAVIANI, Dermeval. *Epistemologia e Teorias da Educação no Brasil*. Conferência de abertura do I Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação – EPISTED, promovido pelo Grupo de Pesquisa Paidéia, DEFHE-FE-Unicamp, nos dias 6 e 7 de novembro de 2005. *Pro-Posições*, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570> Acesso em: Nov. 2018.

---

Recebido em setembro de 2019.

Aprovado em outubro de 2019.