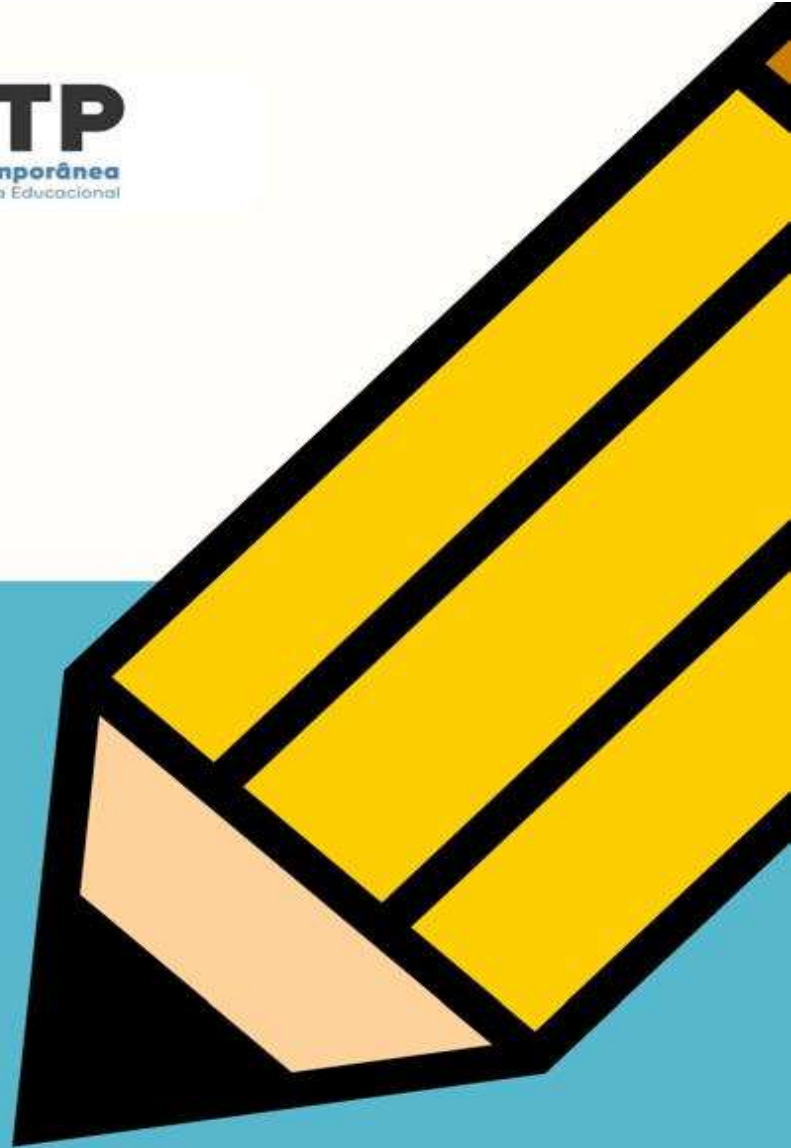




**OS DESAFIOS DO ENSINO DE
HISTÓRIA NO ENSINO
FUNDAMENTAL II DA ESCOLA
MANOEL CÂNDIDO FERREIRA NA
VILA DE JERICÓ-TRIUNFO-PE**

José Alberto André Guimarães

**OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO
ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA
MANOEL CÂNDIDO FERREIRA NA VILA DE
JERICÓ-TRIUNFO-PE**

Todos os elementos dispostos em tal produção são de total responsabilidade dos autores

Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Comissão Editorial:

*Dr Leonardo da Silva Alves
Dr Sérgio Ricardo da Costa Simplício
Es Michelly Rayane Romualdo Branco
Ms Alan Douglas Santiago
Dr Magno Alexon Bezerra Seabra
Esp. Marcos Vitor Costa Castelhana
Ms Maria José Bezerra da Silva
Profa. Dra. Karla Roberta Castro Pinheiro Alves
Ms José Fabio Bezerra da Silva.
Dr Lucas Gomes de Medeiros
Dr Hamilton José Werneck Mouta.
Dra. Lauriceia Galdino dos Santos
Dr. José de Sousa Campos Júnior
Esp. Damiana dos Santos Junqueira*

Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição de trabalhos acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na contemporaneidade.

Equipe da CTP

José Alberto André Guimarães

**OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO
ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA
MANOEL CÂNDIDO FERREIRA NA VILA DE
JERICÓ-TRIUNFO-PE**

1ª Edição
São Bento-PB
CTP Editora 2024

2024 Edição Brasileira by CTP by Autores
Todos os direitos reservados
Contemporânea: Agência Educacional – CTP
- Editora
CNPJ: 46.679.708/0001-11
E-mail:
contemporaneasrtigos23@outlook.com
83998400598
São Bento-PB – Brasil

Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa Castelhana
Diagramação: Marcos Vitor Costa Castelhana
Revisão de texto: Autores
Capa: Gabriela Gomes Maranhão
Produtor Editorial: José Fábio Bezerra da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Guimarães, José Alberto André
Os desafios do ensino de história no ensino
fundamental II da escola Manoel Cândido Ferreira na
vila de Jericó-Triunfo-PE [livro eletrônico] / José
Alberto André Guimarães. -- São Bento, PB : CTP -
Editora, 2024.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-83034-06-9

1. Aprendizagem 2. Educação 3. História (Ensino
fundamental) 4. História - Estudo e ensino
5. Professores de história - Formação I. Título.

24-217347

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores de história : Formação profissional :
Educação 370.71

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.36599/ctp-978-65-83034-06-9

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, irmãos, esposa, filhas, netos e amigos, cujo amor e apoio são a força por trás de todas as minhas conquistas. Este livro é dedicado a vocês, com profunda admiração e gratidão.

PRÉFACIO

O ensino de história no ensino fundamental é crucial para a formação integral dos estudantes, proporcionando não apenas o conhecimento dos eventos passados, mas também habilidades analíticas, críticas e de contextualização que são essenciais para a compreensão do presente e para a construção de um futuro consciente e responsável.

No entanto, este processo educacional enfrenta uma série de desafios significativos. Um dos principais obstáculos é a complexidade do próprio conteúdo histórico. A história abrange um vasto espectro de eventos, culturas e contextos temporais, o que pode tornar difícil para os alunos compreenderem e sintetizarem tantas informações diferentes.

Além disso, há a questão da abstração temporal. Muitos eventos históricos ocorreram há séculos, às vezes milênios, e para os alunos mais jovens, pode ser difícil conectar esses eventos distantes com suas próprias vidas e experiências cotidianas.

Outro desafio enfrentado pelos professores é a necessidade de manter o interesse dos alunos. História, quando apresentada de forma tradicional e monótona, pode parecer distante e desinteressante para os estudantes, que podem perder o engajamento com o tema.

Adicionalmente, há desafios estruturais e curriculares. Em muitos sistemas educacionais, o tempo dedicado ao ensino de história pode ser limitado, o que dificulta uma exploração mais aprofundada e contextualizada dos eventos históricos.

Para mitigar essas dificuldades, é fundamental que os professores utilizem métodos de ensino inovadores e adaptativos, que busquem conectar a história com a realidade dos alunos e que incentivem o pensamento crítico e a análise contextual. A interdisciplinaridade também pode ser uma ferramenta poderosa, relacionando eventos históricos com outras disciplinas como geografia, literatura e até mesmo ciências.

Além disso, é importante que os currículos sejam revisados regularmente para garantir que abordem uma ampla gama de perspectivas históricas, incluindo vozes e experiências marginalizadas que frequentemente são negligenciadas nos relatos convencionais.

Portanto, o ensino de história no ensino fundamental não é apenas sobre transmitir fatos e datas, mas sobre cultivar uma compreensão profunda do passado que permita aos estudantes refletir criticamente sobre o mundo em que vivem e contribuir positivamente para a sociedade no futuro.

José Alberto André Guimarães

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
INTRODUÇÃO.....	11
1.A HISTÓRIA EVOLUI NO TEMPO E NO ESPAÇO.....	13
1.1.TEMPO CRONOLÓGICO E TEMPO HISTÓRICO.....	19
1.2 VISÃO DE MUNDO A PARTIR DA HISTÓRIA.....	22
2.A POLIVALÊNCIA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA.....	25
2.1.O ENSINO DE HISTÓRIA, CULTURA AFRO-BRASILEIRA, INDÍGENA E A DECOLONIALIDADE.....	31
2.2.O EGITO E A HISTÓRIA EUROCÊNTRICA.....	36
3.A ESCRAVIDÃO ACABA E SURGEM NOVOS CENÁRIOS NA HISTÓRIA DO BRASIL....	41
3.1O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA.....	43
3.2.DAS COMUNIDADES ÁGRAFAS ATÉ AS COMUNIDADES MEDIEVAIS.....	46
3.3EUGENIA E MISCIGENAÇÃO: CONTEXTOS HISTÓRICOS DA HISTÓRIA DO BRASIL.....	48
4..METODOLOGIA.....	53
4.1.QUESTIONÁRIO.....	57
4.2O MÉTODO QUALITATIVO DE PESQUISA	62
4.3DIAGNÓSTICO LOCAL E PERFIL DA CLIENTELA.....	64
5.ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	65
5.1.INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS.....	70
5.2.ALUNO, PROFESSOR E FAMÍLIA DISCUTINDO A RELAÇÃO.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	105
SOBRE O AUTOR	

APRESENTAÇÃO

Este trabalho acadêmico tem com objetivo identificar as dificuldades de desenvolver práticas pedagógicas no ensino de História a partir do pouco interesse dos alunos pelo exercício da leitura de textos históricos, caracterizando o paradigma de que a História é uma disciplina decorativa, proporcionando uma reflexão sobre o ensino de História com base nos tempos históricos, observando as vivências e transformações ocorridas no decorrer desse tempo histórico, reconhecendo o conhecimento histórico como fator fundamental para o aprimoramento cognoscitivo dos estudantes, levando-os a agirem como parte do meio no qual estão inseridos, incentivando a participação dos educandos na vivência coletiva, atuando com criticidade, favorecendo o desenvolvimento de um ambiente acolhedor e propício para a prática de ensino aprendizagem. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, faz-se necessário o acompanhamento in loco em uma escola de ensino público, de ensino fundamental da rede municipal, com o objetivo de colaborar com o conhecimento adquirido do aluno, sua percepção e apreensão, podendo servir como explanações temáticas que possam de maneira significativa contribuir na aplicação dos conhecimentos interdisciplinares que ampliem a visão crítica dos estudantes sobre os processos históricos. Pretendemos trabalhar com os alunos de História atuantes no ano letivo, com objetivo de alcançar uma resposta satisfatória para em relação a inquietação desafiadora do tema do trabalho. Com a finalidade de diagnosticar os principais motivos que levam os alunos a terem dificuldades no estudo de História. Depois dos estudos desenvolvidos em sala de aula, pode-se incluir uma atividade no formato de questionário. Dentro da perspectiva de ensino e das reformas curriculares que ocorreram no ensino da História, possibilidades de estudos foram ampliadas com a finalidade de tornar o estudo do passado mais próximo do presente com possibilidade de aprendizagem para ressignificação do meio social. Como afirma Rüsen (2006, p. 12.) que com as constantes reformas curriculares e a educação do ensino de História foi ganhando novas formas de abordagem da disciplina “Ela acompanhou a transformação da história de uma disciplina hermenêutica e historicista para uma ciência social histórica”. A nova concepção de ensinar História ajudou na disciplina de didática da História para o ensinamento e explicação mais aprofundadas e contextualizadas dos conteúdos trabalhados na sala de aula, completa o autor: A didática da história juntou os assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral. Dadas estas orientações, as perspectivas da didática da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de

comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar. (RÜSEN, 2006)

INTRODUÇÃO

No presente tecnológico atual existe uma grande variedade de informações que são possibilidades de convencimento aos jovens estudantes para uma diversão imediata nas quais promovem formas de lazer atrativas que fazem com que aconteça certo distanciamento da educação formal das escolas. Os jovens estudantes valorizam o que eles chamam de valores imediatistas, desprezando o saber acadêmico que se torna mais demorado e não lhe proporciona um retorno rápido.

É visível o desinteresse dos estudantes relativo ao estudo da disciplina História, o que se explica a partir do momento histórico onde se percebe que essa geração de jovens não foi adequadamente preparada para desenvolver competências e habilidades que promovam a cidadania e pessoas capazes de lutar pelo bem coletivo ocasionando o interesse em buscar apenas as conquistas individuais de cada um.

Podemos pontuar também, problemas de ordem estrutural e conjuntural que afetam o desenvolvimento das atividades escolares como: ausência de salas de laboratórios desestrutura familiar, professores sem motivação para o exercício do magistério. Acredita-se que todos esses problemas não podem ser solucionados em curto prazo, os quais podem demandar um bom tempo para que, com o esforço de todos os envolvidos no processo educativo, possam contribuir para uma transformação onde melhores condições de trabalho resultará em qualidade educacional para todos.

Uma educação humanizada e equitária instiga o nascimento de uma sociedade mais justa, capaz de desenvolver mecanismos de mobilidade social e cultural que só será possível no meio onde todos busquem pelo bem comum, caracterizando potencialidades e habilidades de cada educando no seu campo de atuação.

Nesse sentido, quando o estudante compreende a importância do ensino de História modifica a sua maneira de pensar e agir, tornando-se a partir de então, um sujeito crítico e histórico, o qual passa a se perceber como membro do processo histórico no qual está inserido. Este sujeito agora é um construtor social, pois atua não mais como um espectador e sim como um membro participante do grupo que luta por uma sociedade ética e democrática, com igualdade de direitos para todos os cidadãos.

Portanto, quando se estuda História deve reconhecê-la como uma disciplina reflexiva, transformadora, a qual tem como ponto de partida a conscientização do educando no contexto sociocultural no qual está inserido, levando-o a ser protagonista nessa mudança de paradigma social, acreditando no seu potencial transformador.

Acreditamos que os professores de história não devem temer parcialidade, eles devem estar dispostos a proceder julgamentos e posicionarem-se no sentido de defender os direitos e a dignidade da vida humana e do planeta em geral. Portanto, é de fundamental importância tornar o estudo da História significativo para o aluno, possibilitando que ele compreenda a sua participação na dinâmica de uma sociedade mais justa e fraterna, contribuindo e acreditando em um mundo melhor. Desta forma, compreende-se que o processo no ensino de História deve ser construído em conjunto; o aluno só alcançará o objetivo almejado se fizer parte dessa construção.

Demonstrando as dificuldades de desenvolver práticas pedagógicas no ensino de História a partir do pouco interesse dos alunos pelo exercício da leitura de textos históricos, caracterizando o paradigma de que a História é uma disciplina decorativa. Nesse sentido passa a refletir sobre o ensino de História com base nos tempos históricos, observando as vivências e transformações ocorridas no decorrer desse tempo histórico. Reconhecendo o conhecimento histórico como fator fundamental para o aprimoramento cognoscitivo dos estudantes, levando-os a agirem como parte do meio no qual estão inseridos. Incentivando a participação dos educandos na vivência coletiva, atuando com criticidade, favorecendo o desenvolvimento de um ambiente acolhedor e propício para a prática de ensino aprendizagem.

Dessa forma, enfatizamos no **primeiro capítulo** a significação e a qualidade do aprendizado, destacando que apenas a exposição de conteúdos se torna ineficaz, exigindo a união do conceito e da prática. Nesse sentido, o estudante deve perceber a sua importância no ambiente onde vive e que pode ser um agente transformador daquela realidade.

No **segundo capítulo**, comentamos sobre o ofício de ser professor, em especial, professor de História, focando na preocupação constante de ensinar para os seus alunos os conhecimentos que são exigidos na sua vida pessoal e profissional para que eles não estejam defasados em relação aos conhecimentos sistematizados.

Em seguida, no **terceiro capítulo**, destacamos os desdobramentos do processo de escravização dos negros africanos, as lutas pela liberdade através de diferentes possibilidades e o estudo desse processo na sala de aula, oportunizando esses momentos para quebrar modelos acadêmicos disseminados em tempos históricos sombrios que inferiorizava determinadas minorias étnicas.

Em relação ao **quarto capítulo**, procuramos identificar as dificuldades de desenvolver práticas pedagógicas no ensino de história, através de um questionário com os alunos das turmas dos 9º anos do Ensino Fundamental e também com os professores da Escola Municipal Manoel Cândido Ferreira da Vila de Jericó, Triunfo-PE, com a finalidade de diagnosticar os motivos que levam os alunos a terem dificuldades no estudo da História.

O **quinto capítulo** faz parte da análise dos dados obtidos no questionário e na pesquisa no qual os professores gostariam que os alunos buscassem a escola entre outros objetivos, para a aquisição do conhecimento e da cultura acumulados historicamente. Por isso, é de vital importância a parceria escola e família para que os objetivos de ambos sejam alcançados de forma satisfatória.

Este trabalho de pesquisa será finalizado com as Considerações Finais que trás como desafio o ensino de História no Ensino Fundamental II. Ele tem como proposta para que o desafio se torne uma conquista, desenvolver no(a) aluno(a) o gosto pela leitura, em especial, pelos textos históricos. Portanto, apresentamos momentos da história da humanidade que requer a sua apropriação de forma que se apresente como um cidadão entre os demais.

1. A HISTÓRIA EVOLUI NO TEMPO E NO ESPAÇO

Segundo Vygotsky (1984), ensinar conceitos de modo direto não é eficaz do ponto de vista da significação e da qualidade do aprendizado, uma vez que apenas a exposição de conceitos é ineficaz, trazendo a necessidade de uma forma de abordagem que una os conceitos com a prática.

De acordo com Neves (1985), o ensino de História está de encontro à proposta evolucionista, que se propõe a ser didaticamente plausível ao ensino, acabando com uma simplificação a realidade. Desta forma o ensino de História é levado à mecanização de fatos históricos sem que haja uma fundamentação do tempo e do espaço. Através das diversas formas e metodologias, o Ensino de História deve, pois, tornar os alunos pessoas capazes de discernir de forma consciente o conhecimento.

De acordo com Santos (1998), conclui-se que é preciso agir para que o educando perceba o seu papel na confecção do mundo, ainda que sua paisagem seja deteriorada pela negligência do poder público. É preciso olhar em volta, perceber o que o rodeia, relacionando os objetos aos processos históricos. Assim, serão capazes de desenvolver o conceito de cidadania e fazer que o adolescente perceba o quão é dinâmico o espaço que está ao seu redor.

O ser humano é um ser social, portanto, os conhecimentos acumulados pela comunidade onde o indivíduo está inserido devem ser repassados de forma sistematizada aos membros mais novos dessa sociedade. Atualmente esse processo é realizado pela escola, e principalmente, pela disciplina de História. Sobre isso, Garetta (1993), destaca que,

A História ocupa-se das ações humanas num processo de constante transformação. Assim sendo, o homem é considerado como sujeito de sua história e da história dos homens com os quais convive, e a sociedade em que vive está em constante movimento. A partir disso, nota-se em relação dialética entre homem/mundo, que se influenciam reciprocamente, determinando as mudanças sociais. Tal concepção tem como objeto de estudo o real (social), em movimento contraditório e as ações humanas nas várias dimensões do espaço tempo, seja passado, presente ou futuro (GARETTA, 1993, p. 90).

Uma das indagações sobre a produção do conhecimento histórico ser transmitido, diz respeito ao processo e ensino aprendizagem no que diz respeito ao componente curricular de História, sobretudo em relação à compreensão da realidade na qual promove o desenvolvimento de funções genuinamente humanas.

Ao longo do tempo, o ensino de História foi marcado pela transmissão de fatos, personagens e explicações sobre o passado, o que gerava uma grande gama de conhecimentos. Nas últimas décadas, o ensino desse componente curricular vem passando por uma importante transformação, um destaque tem sido dado aos hábitos e crenças do homem comum, em detrimento de apenas à vida dos heróis.

FIGURA ILIUSTRATIVA 1: ESTUDANDO A HISTÓRIA



<https://images.app.goo.gl/LQAMp8o6rJQTzZCy7>. Acesso em: 15/02/2024.

Dentre as dificuldades gerais, está o fato de a história envolver análise e explicação de todo um passado social; de tratar de um conhecimento extremamente complexo e dinâmico em que os fenômenos se encontram entrelaçados dialeticamente. Para Prats (2001), o tratamento correto de temas, como causalidade, multicausalidade, localização e identificação de espaços culturais, requer estratégias didáticas que deveriam considerar os processos de ensino-aprendizagem em vários períodos de escolarização, permitindo a construção ordenada e profunda dos conceitos a serem apreendidos pelos alunos.

A cultura é essencialmente dialética. Informa-a uma dupla intenção: a de descobrir e a de transcender; a de refletir fatos e projetar utopias; a de ser ao mesmo tempo reflexa e tensional. A cultura é também fato político. Supõe opções, atitudes, posições. O ato de pensar é até certo ponto, um ato de vontade política, para ver é preciso querer ver e acreditar no próprio poder de ver. Ver é um ato em larga margem instituidor da realidade. (MENDES)

Portando, pode-se promover uma perspectiva de trabalho como ensino de História organizado com uma preocupação de proporcionar o desenvolvimento de funções mentais. Um dos caminhos possíveis para essa efetivação é o processo de formação e desenvolvimento de conceitos científicos, o qual ocorre de forma intencionalmente organizada resultando em processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Contudo, a História desempenha um importante laboratório para análise social, no qual os alunos passam a aprender como realizar uma análise crítica da realidade, requisito fundamental para exercer a sua liberdade. Esse componente curricular pode apresentar grande potencialidade no que se refere ao aprofundamento intelectual do indivíduo, no momento em que ajuda a compreender a complexidade de qualquer acontecimento, de qualquer fenômeno social, político, econômico, entre outros, o que enriquece o pensamento e relativiza o conflito.

Quando a disciplina de História é instituída no Brasil em meados do século XIX, os conteúdos definidos como essenciais para serem ensinados remontavam a questões da história da civilização europeia, mais precisamente a civilização ocidental.

É também neste período de constituição dos estados nacionais que a história ganha seus objetivos mais duradouros, ou seja, servir de instrumento para consolidação dos estados nacionais constituindo-se em espaços de propagação dos feitos de seus heróis através das atitudes dos estados.

FIGURA ILUSTRATIVA 2: A CHEGADA DOS PORTUGUESES AO BRASIL



<https://images.app.goo.gl/4uyC2WRAoRtmA2td7>. Acesso em: 15/02/2024.

A chegada dos portugueses no Brasil, a Independência brasileira, entre outros fatos, são vistos como marco fundador da História do Brasil, contadas a

partir de 1500 quando os europeus aportaram e nosso território.

O processo de consolidação da disciplina de história nos currículos das escolas brasileiras sempre envolveu uma grande discussão em torno da história pátria. Diante dos objetivos em torno de referendar a constituição de uma nação, a história do Brasil institucionalizou-se enquanto conteúdo escolar como uma história basicamente relacionada a questões políticas. Seguindo esta direção os livros didáticos selecionaram os conteúdos tendo como referencial a história política do país e da Europa.

Neste período estamos falando de mudança que diz respeito à forma de abordagem de conteúdos tradicionais no ensino de história, mas não há ainda o propósito de pensar os conteúdos escolares na perspectiva daquilo que significam para as crianças e adolescentes.

Os conteúdos tradicionais trabalhados no ensino fundamental começam a sofrer alterações significativas apenas em meados do século XX. A renovação temática e a inclusão de novos objetos proporcionaram mudanças significativas no entendimento do que vem a ser conteúdos em história. Temáticas como mulheres, crianças, religiosidades e porque não dizer temas relacionados à própria estrutura do conhecimento histórico como fontes, documentos, temporalidade começam a fazer parte dos conteúdos.

Esses objetivos para o ensino de história mediarão a partir deste momento a elaboração de obras didáticas e seleção de conteúdos para as séries iniciais tendo como parâmetro a ideia de que aprender história estaria relacionado com o entendimento do aluno de conceitos básicos para a apreensão do conhecimento histórico. Entre estes conceitos entendidos como fundamentais para o ensino de história estariam os conceitos de tempo, espaço e sociedade.

Nesse sentido, não podemos esquecer que o livro didático como disseminador de conteúdos autorizados e legitimados pela ciência da história também tem que ser discutido como formador de identidades e fiel depositário de memórias e valores.

Para termos uma aprendizagem em história com possibilidade de desenvolver o pensamento histórico, as narrativas apresentadas nos livros

didáticos deveriam contemplar em seu conteúdo descrição, análise e explicação, além do levantamento de evidências e hipóteses. No entanto, esse tipo de narrativa não é comum nos livros didáticos das séries iniciais, portanto temos, quando ensinamos história, que preencher as lacunas deixadas por estes textos.

A escolha de conteúdos em história precisa estar articulada com os objetivos para seu ensino. Um dos objetivos principais para esse ensino seria a possibilidade de a criança ser capaz de desenvolver raciocínios de forma elaborada, no momento em que são criadas condições de aprendizagens significativas, em relação com suas vivências prévias.

Este sentido do ensinar história não significa não ter conteúdos para serem ensinados, mas olhar para estes conteúdos a partir da possibilidade de construir com os alunos novas questões diante de conteúdos/temas postos pelos livros didáticos e pela historiografia. Aprender história seria: discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e espaços diversos. A experiência de cada um nesse sentido se expandiria com a compreensão das experiências os outros (BARCA, 2009).

Segundo Cooper (2006, p.73), se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma aprendizagem ativa e desenvolvimento do pensamento histórico, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa.

Para Husbands, trabalhar com a narrativa escolar implicaria alguns procedimentos importantes no desenvolvimento das aulas de história, por exemplo, para conseguir o objetivo de compreensão da história através da narrativa o professor precisaria não só contar histórias aos seus alunos, mas também pedir aos alunos que as recontem; submetê-las a um exame crítico, criando um sentido da sua naturalidade, assim como da sua lógica. É preciso envolver a história narrada em dúvidas. O que significa relacionar as histórias a alguns princípios organizadores como: a ideias de causa, continuidade, mudança (HUSBANDS apud, GEVAERD, 2009).

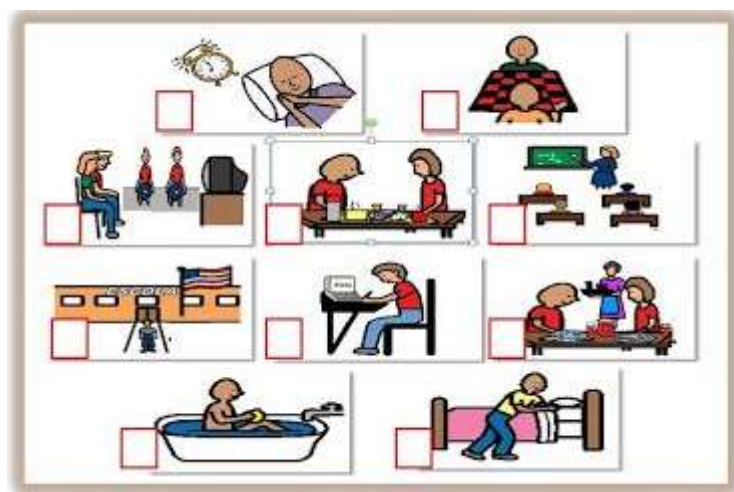
Quando ensinamos sobre a História, trabalhamos com acontecimentos que são selecionados enquanto conteúdos pela importância que representam nas sociedades. Nesse sentido, a História tenta compreender os atos humanos

do passado. A história pode englobar uma época ou uma vida individual, o estudo uma cidade ou de uma nação. “Estuda-se história para poder pensar o outro.

1.1TEMPO CRONOLÓGICO E TEMPO HISTÓRICO

Pensar sobre o tempo na História é fazer um exercício de romper com estas concepções de tempo ancoradas em nossa vida diária, no tempo por nós vivido e percebido. É compreender que as noções que construímos sobre o tempo, inclusive quanto o seu caráter cíclico e renovador, são representações elaboradas por homens e mulheres de diferentes épocas, a partir de determinados contextos e necessidades.

FIGURA ILUSTRATIVA 3: O TEMPO CRONOLÓGICO E O TEMPO HISTÓRICO



<https://images.app.goo.gl/5ZwRzasEzxREJu6R8>. Acesso em: 17/02/2024.

Segundo Norbert Elias (1998, p 10), “resulta de um longo processo de aprendizagem, que não teve um começo na história da humanidade” e que é ensinado, cotidiana e silenciosamente, a cada indivíduo, que passamos a conceber as noções de tempo como se fossem naturais e não resultantes de um longo processo histórico.

Mas, por outro lado, trabalhar com o tempo e com a História em sua perspectiva educativa, atualmente, é também instigar o aluno para que lute pela vida, pelos homens, pois, vivemos em uma sociedade cujo passado é compreendido de forma desarticulada do presente, o que colocou os jovens,

segundo o historiador Eric Hobsbawm (1996, p. 13), em uma situação de presente contínuo” sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”.

A consciência histórica é o que nos possibilita compreender que no nascimento de novos seres humanos, não há um caráter cíclico, mas a chegada do novo, trazendo em si toda a marca à humana oficina, ou, conforme nos contempla Hannah Arendt (2009, p. 259), o nascimento de novos seres humanos representa um novo começo porque carrega em si toda a possibilidade de ação de que serão capazes, o que nos impele a ter esperança e a lutar em defesa da existência humana.

Para Le Goff e Pierre Nora a “História é um sistema de explicação das sociedades pelo tempo”, Marc Bloch, “que a História é a ciência do homem no tempo ou o estudo das mudanças na duração”, Braudel enfatiza que a necessidade de entre cruzar as durações e os ritmos da história (do tempo, do acontecimento, da conjuntura e estrutura) para compreendermos a complexidade dos movimentos de continuidade e rupturas na história.

Segundo Le Goff,

Ler o presente em profundidade implica criticar as fontes, explicá-las e não apenas descrevê-las. Introduzir os acontecimentos na longa duração e observar as transformações que foram adquirindo no tempo é a melhor maneira de oferecer o material da história do presente para futuras releituras (Le Goff).

Podemos concluir que entre os historiadores não pairam dúvidas quanto à importância que a categoria tempo tem em seu ofício. Quando deslocamos nossas análises para o contexto escolar deparamo-nos com algumas peculiaridades.

A palavra História apresenta um duplo sentido e esta duplicidade interfere diretamente na noção que construímos sobre o que seja conhecimento histórico. Miranda, Costa (2002), a partir das considerações tecidas a respeito por Pierre Vilar, apontam que a palavra História é utilizada para denominar o conhecimento de uma matéria e, ao mesmo tempo, a matéria desse conhecimento.

A palavra História, utilizada enquanto conhecimento de uma matéria nos coloca frente à outra concepção do que venha a ser ensinar e aprender História na escola na qual a característica principal é levar o aluno a compreender como um determinado conhecimento sobre o passado é construído. Neste sentido, o

objetivo em sala de aula, não se limita, a saber, uma informação sobre o passado, mas compreender, historicamente, como e porque tal conhecimento foi produzido e como chegou até nós.

O historiador Marc Bloch (2001, p. 55) afirma que nenhum historiador se contentaria, somente, em identificar quando um fato aconteceu, ou quanto tempo durou, mas busca compreender toda a relação de causa e efeitos decorrentes do fato, o tempo da história. Desta forma, “as mudanças e permanências que acontecem em um determinado tempo cronológico só adquirem sentido ou podem ser compreendidas, se forem apresentadas nas cadeias de evento que lhes dão significado” (SIMAM, 2003, p. 113).

Para compreender o processo de construção da História enquanto conhecimento é necessário que o professor a entenda, ainda que de forma sucinta, como historiadores, de diferentes épocas, trabalharam com o conceito e tempo ao construírem suas narrativas.

A forma como o passado é investigado e consequentemente, as características da História construída diferenciou-se ao longo do tempo resultando no que denominamos de escolas historiográficas.

Com a efetivação do capitalismo na sociedade europeia do século XIX proliferam-se as críticas à sociedade burguesa e outra teoria explicativa para a realidade foi elaborada buscando superação da mesma - o materialismo dialético. Karl Marx e Friedrich Engels podem ser destacados como os principais pensadores desta corrente filosófica para a qual a necessidade de sobrevivência do homem impele-o a transformar a natureza e, ao transformar a natureza, transforma a si mesmo, numa relação dialética.

Ainda que com o materialismo histórico tenha se construído uma forma diferente de investigação sobre o passado e, consequentemente, provocado mudanças na narrativa histórica, foi com a Nova História, mais precisamente com a Escola dos Annales, em 1929, que a concepção de tempo na historiografia sofre significativas alterações.

Esta forma de se entender a História rompeu com a ideia do tempo do acontecimento, com a concepção de que a humanidade caminha de forma irreversível para algum ponto pré-estabelecido e também com a noção de progresso linear e contínuo. O papel do historiador, nesta perspectiva, é considerar o tempo da duração nas análises dos acontecimentos. Para alcançar

tal intento não basta estudar os atos a partir de sua organização cronológica, mas considerar também os movimentos de continuidade e mudança.

1.2 VISÃO DE MUNDO A PARTIR DA HISTÓRIA

Desde a origem, em meados do século XIX, muitas vezes o ensino da história escolar foi entendido e trabalhado a partir de uma escala temporalmente longínqua e de um espaço geograficamente distante. Acredita-se que o passado recente não poderia ser objeto de estudo da história, tampouco o espaço mais próximo, uma vez que o primeiro poderia compreender os ideais de neutralidade e objetividade, na mesma medida em que o segundo poderia ser demasiadamente familiar para uma análise imparcial.

Nesse contexto de renovação historiográfica, em que se redefinem os princípios e as finalidades da história, situam-se as novas discussões acerca dos processos de ensinar e aprender a história local e regional. É preciso reconhecer, não obstante, que as preocupações com estudos dessa natureza já se fazem presentes nos debates e práticas acadêmico-escolares há décadas, todavia, os temas vinham sendo tratados nas horas acadêmicas, nos livros didáticos e nos programas escolares, notadamente, em seus aspectos folclóricos, privilegiando características pitorescas das sociedades, tais como seus rituais, danças, práticas artesanais e culinárias, ou, ainda, os aspectos político-administrativos da organização do poder local e regional.

No que se refere aos objetivos ou finalidades do ensino de uma disciplina escolar é importante observar como tais objetivos se inserem e se integram na constituição ou transformação paradigmática de um determinado campo de conhecimento produzido na escola e para a escola. Mas é ainda fundamental considerar outro aspecto relevante sobre as finalidades das disciplinas escolares.

Segundo (CHERVEL, p. 188), a instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura pela qual alguns tentaram fazer um modelo. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste, em cada caso, em colocar um conteúdo

de instrução a serviço de uma finalidade educativa.

Segundo o historiador André Segal, é importante distinguir os objetivos a História ensinada nos níveis fundamental e médio daqueles pretendidos nos cursos superiores. Estes últimos visam formar profissionais, no caso historiadores ou professores de História, enquanto que para os níveis de ensino, a História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada.

A relação entre História escolar e cidadania nos remete evidentemente às finalidades políticas da disciplina. A relevância de uma formação política que a História tende a desempenhar no processo de escolarização tem sido inerente à sua própria existência e permanência nos currículos.

A cidadania social tem sido pouco caracterizada em tais propostas, mesmo quando as fundamentações teóricas são baseadas na constituição e na transposição de uma história social e cultural para o ensino. Desta forma, cabe enfatizar que a ampliação do conceito de cidadania, com a introdução e explicitação de cidadania social, confere ou deveria conferir outra dimensão aos objetivos a História quanto ao seu papel na formação política dos alunos, implicando, ainda, uma revisão mais aprofundada dos conteúdos propostos.

Nessa perspectiva a História do Brasil tem sido apresentada e introduzida no ensino escolar como sendo resultante da Europa. Na visão liberal mais tradicional, o “descobrimento” é o momento inicial da nação e as relações do mundo europeu com as populações nativas ocorrem em função de transformá-las em grupos “civilizados”, moldados segundo o modelo ultramarino. Também para os que trabalham com os “modos de produção”, o nascimento do Brasil se explica pela lógica do mercantilismo europeu. Assim, em ambas as propostas, o Brasil nasce na Europa e, casualmente, em Portugal.

Para o estudo da chamada História Geral, o capitalismo igualmente preside sua construção. A Antiguidade Clássica ou Oriental a Mesopotâmia e Egito é objeto de estudo para a compreensão do nascimento de Estados Imperialistas, “berços da civilização ocidental”, encarregados de organizar e estruturar a vida econômica e política de um conjunto de povos, de nações

diversas que se agrupavam com maiores ou menores tensões e conflitos diante de um modelo estatal que era direcionado para o progresso civilizatório.

Assim, estudar o capitalismo implica especificar o tempo da natureza que comandava o ritmo das sociedades a partir o neolítico e o tempo da fábrica que passou a penetrar por toda parte, dominando os ritmos de vida das pessoas (do trabalho, do lazer) e da política (guerras mundiais, crises mundiais). A identificação da longa duração, nessa perspectiva, pode evitar compreensões anacrônicas ou distorcidas sobre outros tempos históricos (culturas atrasadas x cultura modernas) e aprofundar discussões sobre a construção histórica do capitalismo e não como estágio predestinado da humanidade.

O ensino de História pode possibilitar ao aluno “reconhecer a existência da História crítica e da História interiorizada” e “a viver conscientemente as especificidades de cada uma delas”. O estudo das sociedades de outros tempos e lugares pode possibilitar a constituição da própria identidade coletiva na qual o cidadão comum está inserido, à medida que introduz o conhecimento sobre a dimensão do “outro”, de uma “outra sociedade”, “outros valores e mitos”, de diferentes momentos históricos.

A História não é o terreno do “interessante” e do mundo privado enquanto tal. Este cresce em relação à redução das atividades da vida pública e à consciência da cidadania, como tão bem explica Hannah Arendt, podendo levar, como fez nos anos 20 e 30, à privatização do próprio Estado pelas ditaduras nazifascistas. Tal experiência deu-se no Brasil num período muito próximo, durante a ditadura getulista e a ditadura militar, por mais de quarenta e cinco anos.

2. A POLIVALÊNCIA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Há muito se fala da dificuldade do ofício de professor e isto se aplica com pertinência ao professor de História. A sua formação não se restringe a um curso de História, engloba ainda áreas das Ciências Humanas, como Filosofia, Ciências Sociais etc., em geral, essa formação começa e termina no curso de graduação. Formado, o professor de História, como tantos outros se envolvem com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase nunca dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações, muitas vezes, contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural.

O professor de História, por sua vez, preocupa-se em exteriorizar o que sabe, tornar explícito o seu pensamento e a sua emoção. Ao mesmo tempo, ele vive a insegurança em relação à juventude dos seus próprios alunos e à defasagem entre sua própria formação e o aceleração contínuo dos novos estudos e pesquisas do conhecimento histórico.

Na sala de aula se realiza um espetáculo cheio de vida e de sobressaltos. Cada aula é uma aula. Neste espetáculo, a relação pedagógica

é basicamente diferentes das relações puramente afetivas, das outras relações afetivas: ela comporta uma dose igual de apego ou mesmo de admiração, certo modo de enraizar na pessoa do mestre, de acender ao seu contato – e desprendimento, com algo de estrito que pode ir até a frieza, já que se trata, em todos os sentidos do termo, de progredir numa “disciplina” e, portanto, de endossar exigências rudes; por outro lado, a relação não é, não deve resvalar para o dueto: ela é, por essência, plural. Nesta relação, o professor fornece a matéria para raciocínios, ensina a raciocinar, mas acima de tudo, ensina que é possível raciocinar. (SNYDERS)

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar ao aluno a levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas.

A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento. É também o espaço em que um embate é

travado diante do próprio saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram.

No que se refere ao fazer histórico e ao fazer pedagógico, um desafio se destaca dos enfrentados pelos educadores na sala de aula, e pode ser lembrado como necessário à formação do professor de História: realizar a transposição didática dos conteúdos e do procedimento histórico e também da relação entre as inovações tecnológicas e o ensino de História.

No trabalho do professor de História é comum se encontrar, como fonte de pesquisa ou de informação sobre um determinado contexto histórico, uma gravura, uma pintura ou um texto. Esses documentos são explorados a partir de seus conteúdos, de suas figurações mais explícitas, geralmente para demonstrar ou exemplificar algo já conhecido, a partir de uma história já organizada. Um quadro de Frans Post, artista holandês que retratou a sociedade colonial brasileira no século XVII, por exemplo, tem sido utilizado por professores para ilustrar a sociedade açucareira: a moenda, a casa grande, a senzala, os escravos, os senhores, as relações de trabalho.

FIGURA ILUSTRATIVA 4: O ENGENHO DE FRANS POST



<https://images.app.goo.gl/FBAwGDDRGUxRRgiLA>. Acesso em: 20/02/2024.

Podemos dizer que todos esses documentos são obras humanas, não sendo possível, lê-los ou compreendê-los como simples objetos ou coisas que exemplificam contextos. Nos documentos existem sujeitos que falam e que constroem sentidos específicos para a realidade retratada, através de estilos comuns às suas épocas, de formas, de contornos e de materialidades que são,

simultaneamente, originais. Os documentos foram alimentados, ainda, por diálogos múltiplos mantidos com a realidade e ressoam ainda no tempo, concentrando uma potencialidade de sentidos que se prolonga nos tempos futuros aos seus, através das inúmeras leituras feitas posteriormente.

Consideramos que a escola e, em particular o ensino de História, tem um papel fundamental nesse processo. É ela, em última instância, o lócus privilegiado para o exercício e formação da cidadania, que se traduz, também, no conhecimento e na valorização dos elementos que compõem o nosso patrimônio cultural. Ao socializar o conhecimento historicamente produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos, a escola está cumprindo seu papel social. No entanto, como bem assinala a educadora Regina Leite Garcia, a escola deve assumir também um outro compromisso, qual seja:

o papel da escola é, também, ensinar a degustar as formas e os conteúdos que hoje podem parecer superados, mas que fazem parte das nossas raízes, ou pertencem ao patrimônio cultural da humanidade. A poesia chinesa clássica, as pinturas rupestres de Altamira e de Lascaux, a concepção arquitetônica das malocas dos índios brasileiros, as esculturas africanas contemporâneas são tão importantes quanto um concerto de Xenakis, uma pintura de Picasso, um poema de Drumond de Andrade, um filme de Ingmar Bergman, um vídeo de Bill Viola, um balé de Martha Graham ou uma fotografia de Sebastião Salgado. (GARCIA, p. 46)

Tratar dessa questão leva-nos, inicialmente, a trabalhar com a elucidação de alguns conceitos que julgamos de fundamental importância para, só então, discutirmos como viabilizar uma proposta de ensino de História centrada no estudo de nosso patrimônio cultural.

Segundo Godoy, toda produção humana, de ordem emocional, intelectual e material, independente de sua origem, época ou aspecto formal, bem como a natureza, que propiciem o conhecimento e a consciência do homem sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia é considerado “bem cultural”.

O patrimônio cultural de uma dada sociedade é formado por um tripé indissociável em que contemplam as seguintes dimensões: a dimensão natural ou ecológica, a dimensão histórico-artística e a dimensão documental.

No caso dos currículos brasileiros, verifica-se uma intensa disputa a respeito dos significados sociais e políticos quanto à função das disciplinas escolares, ao papel que estas devem desempenhar na formação de sujeitos e, ainda, a um redirecionamento das finalidades educativas.

Um dos resultados desse modo de pensar e organizar os currículos se

expressa na construção de projetos pedagógicos contemporâneos que deslocam a centralidade dos conceitos de formação e desenvolvimento para a ideia de flexibilidade, relacionada à capacidade de reação a uma condição de contínuo movimento e hiperaceleração de um destino não definido (Turim, 2018).

Em paralelo à flexibilidade são identificados a expansão dos conceitos de eficiência e atualização, que juntos formam uma rede semântica própria que compreende o Estado como instância de gerenciamento e os representantes eleitos como gestores responsáveis por atender com rapidez às demandas do mercado internacional (Turin, 2018).

Percebemos a relação temporal dos sujeitos, individuais ou coletivos, marcada pela aceleração e mobilidade, evidenciados na expansão do conceito de flexibilidade, como fenômeno relacionado à hipótese do presentismo (Hartog, 2013).

Segundo Koselleck (2006), o espaço de experiência é o passado atual, incorporado, lembrando, mesmo que não vivido. Abrange não só o conhecimento racional, como o comportamento inconsciente. O passado salvaguardado pelas histórias narradas entre as gerações que se aglomeram para formar um todo. Assume um caráter espacial em que muitos estratos de tempo estão presentes de maneira simultânea, sem um antes e um depois.

Denominou-se como presentismo a experimentação caracterizada pela hipertrofia do presente, que ocupa quase por completo o espaço de experiência, avança sobre o horizonte de expectativas apresenta o resultado de um presente onipotente que se impõe como único horizonte possível e que valoriza só o imediatismo (Hartog, 2013, p. 14).

Pensar a escrita ou a aula de História privilegiando a utilidade instrumental imediata, na busca de legitimação social, pode minar interna e externamente a produção de conhecimento em suas bases conceituais (Turin, 2018).

Diante desse cenário marcado pela aceleração do tempo que impõe pragmatismo ao campo do conhecimento, o que pode o ensino de História? Qual a tarefa do professor nesse contexto? O ensino de História, ao ampliar o espaço de experiência para além do presente vivido, tem o potencial de assumir uma força ligada à cidadania e constituição de identidades, integrada à concepção de escola que resiste à subordinação dos interesses do mercado. O professor da Educação Básica, ao lançar o olhar para a atuação do sujeito na sociedade (Caimi; Oliveira, 2012).

As narrativas expressam de algum modo à experiência que temos com nossa cultura e a compreensão das maneiras como são feitas contam também um pouco como os jovens narradores se situam no contexto de suas histórias (Fernandes, 2019).

Sob a perspectiva que o desenvolvimento cognitivo dos estudantes acontece por meio de suas experiências socioculturais e instrumentos linguísticos (Vygotsky, 2008), considera-se a mediação pela narrativa a principal forma de representar as ações humanas e conhecer o mundo (Freitas, 2019).

Fernandes (2019, p. 95) afirma que “o contar histórias faz parte de nossa humanidade e nos encanta desde sempre. O contar histórias faz parte de nós”. Assim sendo, os sujeitos históricos, marcados por uma cultura, ao criar e recriar a realidade social construindo ideias e narrativas.

Segundo Fernandes,

Cumpre-nos pensar se as crianças não têm mais histórias para contar ou se as contam em outras configurações que nem sempre conseguimos perceber, em novos formatos. Em quase todos os cantos de nosso planeta não é mais possível pensar numa dimensão narrativa que não esteja mediada pela linguagem da TV, do computador e das diferentes mídias; agora mais recentemente até mesmo do YouTube, que trazem mudanças constantes em nossos modos de ver e pensar o mundo (Fernandes, 2019, p. 102).

Koselleck (2006), ao utilizar as categorias de análise histórica de espaço de experiência e horizonte de expectativa no estudo da Idade Média Europeia, identificou que o horizonte de expectativa no pós-vida. No espaço de experiência eram formadas as soluções para a vida política. O comportamento humano buscava uma vida melhor após a morte.

Portanto, fundamentado nas análises de Koselleck (2006), consideramos que a forma dos sujeitos e das sociedades se relacionarem com o tempo e agirem sobre ele é associada à dinâmica entre o espaço de experiência e horizonte de expectativas.

No decorrer dos anos, observamos a intensificação da utilização de aparelhos de acesso ao ciberespaço nas mais diversas faixas etárias. E a conclusão de um vocabulário próprio da cibercultura, na fala dos estudantes, trazendo novos ressignificados enquanto práticas culturais em ações realizadas nos espaços digitais (Santos; Weber, 2014).

Segundo Candau (2009) é fundamental, para os processos de aprendizagem,

a dimensão cultural a qual os alunos estão inseridos, de forma a torná-la mais significativa. Atribuir significados é também produzir cultura, pois por meio análise do sentido que os jovens dão ao conteúdo curricular em nossas narrativas pode-se perceber os impasses e o processo de criação na aprendizagem.

A hipermídia não depende do espaço-tempo de sua emissão/criação/postagem, pois hibridiza sons, imagens e textos cheios de informação com características multidimensionais, construídas de forma dinâmica de acordo com a navegação de cada sujeito, sendo possível transitar por todos os processadores digitais do mundo ao serem transformados em códigos binários (0,1), a linguagem da máquina (Maddalena; Rossini; Santos, 2018).

Nesta perspectiva, consideramos que o ensino de História tem o potencial de promover a apropriação de experiências passadas, visto que é com base na variedade da experiência acumulada pela humanidade que ocorre a construção da narrativa que faz uso da imaginação. A aula de História na qual o estudante é o protagonista ao tecer problematizações acerca das narrativas contadas pelo professor (sejam elas fábulas, lendas ou processos históricos) e ao construir as próprias narrativas com o uso de mídias digitais – em diálogo às suas práticas culturais, vivências e saberes –, oportuniza avaliar a aprendizagem em História não nas formas de responder a complexibilidade do conteúdo curricular, mas de compreender tal complexidade, interrogando sobre as visões de mundo dadas pelas experiências pessoais dos educandos, constituindo-os sujeitos do processo de aprendizagem (Santos; Weber, 2014).

Nesse fazer, a aprendizagem ocorre no espaço da brincadeira, com a possibilidade de selecionar, junto com os alunos, aplicativos em que não há uma busca por vencer e sim cooperar com o outro, na qual a principal motivação seja a de participar e, em sua dinâmica, desenvolva ações a partir do que consideram a vida real, referenciada nas suas vivências e no conteúdo de História (Vygotsky, 2008).

Segundo Fernandes,

Hoje, as histórias também são contadas pelas diferentes mídias e presentes nas diferentes telas e continuam satisfazendo as necessidades de fantasias da criança por intermédio de outras linguagens e de outras técnicas. A preferência pelas histórias, hoje, foi ampliada relativamente a esse aumento de possibilidades de acesso, de modos de fruição e do próprio conteúdo das histórias. Um modo não substitui ao anula o outro, mas diversifica a preferência das crianças.

2.1. O ENSINO DE HISTÓRIA, CULTURA AFRO-BRASILEIRA, INDÍGENA E A DECOLONIALIDADE

Pluralidade, essa é uma palavra adequada para aplicar ao Brasil que é um país múltiplo em vários sentidos – na diversidade territorial e ocupação espacial, na organização econômica, na complexidade política, na heterogeneidade social e na variedade religiosa, o que torna a sociedade em que vivemos complexa e visivelmente desigual. Um exemplo evidente dessa pluralidade se expressa nas diferentes culturas presentes na sua população, e adquire visibilidade ao tratarmos de parcelas significativas que constituem o conjunto da sociedade brasileira, mas que nem sempre recebem a atenção do poder público e mesmo da sociedade civil. A esse respeito, caso exemplar se dá com relação às populações negra e indígena, que somadas representam mais da metade dos habitantes do país.

Dessa pluralidade da população brasileira, resultam desigualdades manifestas em tensões e conflitos sociais que, por sua vez, derivam a organização da sociedade civil na luta pela conquista de direitos e na busca de soluções para esses conflitos. O respeito à diferença e a pauta de afirmação tornam-se demandas de grupos, associações, grêmios, instituições, ONGs e coletivos, que organizados tecem proposições, tornando-se protagonistas de mudanças sociais.

A questão da diversidade étnico-racial surge na história do Brasil nas primeiras décadas do século XIX quando da formação do Instituto Histórico e Geográfico em 1838 e o concurso para a criação de um livro que contasse a história do Brasil. Segundo Manoel S. Guimarães (1988), Francisco Adolfo Varnhagen em carta ao imperador dom Pedro II, explicou os fundamentos definidores da identidade nacional brasileira que estariam presentes na sua obra afirmando suas “inspirações”. O trabalho do historiador realizado dentro do IHGB tinha como missão fazer a “gênese” da Nação brasileira, que fazia parte do desdobramento, nos tópicos, de uma civilização branca e europeia (Guimarães, 1988, p. 6).

A busca da origem do povo brasileiro, personificação da nação, articula a referência a uma comunidade singular, com aspectos que lhe são característicos e que se origina de três povos, dos quais a base seria formada pelo português, com que o Brasil teria aportado à civilização. O silvícola brasileiro era

apresentado ainda com traços do Romantismo – o bom selvagem – e o negro sempre tratado como mercadoria. Enquanto ao índio confere o status de contribuição racial, os livros didáticos salientavam a importância do africano para a vida econômica do país (Bittencourt, 1998, p. 36-38).

Nesse sentido, a historiadora brasileira Maria Antonieta Antonacci explicita que modernidade e colonialidade são

[...] face e contra face de dinâmicas de expressão e dispersão de povos e culturas nunca antes conectados, projetaram imaginários do “homem europeu”, submetendo, a malhas administrativas de estados nacionais, outras histórias e memórias, línguas e escritas. Desvirtuando os costumes e redes simbólicas, agentes da ordem europeia usufruíram de corpos, ofícios e saberes dos povos estigmatizados como primitivos, bárbaros e atrasados (2015, p. 333).

FIGURA ILUSTRATIVA 5: AS HISTÓRIAS AFRICANAS E INDÍGENAS



<https://images.app.goo.gl/4qvtnbL2hB89TDvw9>. Acesso em: 23/02/2024.

<https://images.app.goo.gl/Fx2nx51iPdGVgVoU9>. Acesso em: 23/02/2024.

A colonialidade foi muito além da colonização de territórios no novo mundo. Os impérios europeus construíram possessões (Silva, p. 479) que, em suas diversas formas, foram construindo e instalando um padrão de poder com base em princípios da colonialidade moderna, ou seja, não foi pautada numa relação formal entre povos ou nações e si na “forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e a ideia de raça” (Maldonado-Torres, 2007, p. 130).

Nessa perspectiva, os colonizadores preocuparam-se em destruir imaginários, inviabilizar sujeitos para que, assim, pudessem afirmar seu próprio imaginário. Para tanto foi preciso reprimir e destruir “os modos de produção de

conhecimento, de saberes, do mundo simbólico, de imagens, que são próprios do colonizado e impõe outros” (Oliveira; Candau, 2013, p. 279).

Os colonizadores utilizaram-se de múltiplas estratégias para neutralizar e internalizar um pensamento único, racional, moderno, cristão dos europeus como sendo o único correto e, então, construíram a “a subalternização epistêmica do outro no europeu e a própria negação e esquecimento de seus processos históricos em relação aos europeus (Oliveira; Candau, 2013, p. 279).

Além dos aspectos já mencionados, destaca-se que “as noções europeias de sexualidade, epistemologia espiritualidade” (Grosfoguel, 2009, p. 392) foram transpostas para os mundos não europeus. Desse modo, os povos não europeus passaram a ser racializados, classificados e patologizados de acordo com uma hierarquia europeia que definiu quais eram as raças inferiores e superiores. Na ordem construída, os europeus estavam no topo da cadeia. Sendo assim, os demais povos, inferiores que eram, poderiam ser submetidos, escravizados, torturados e até eliminados sem o menor constrangimento, caso não aceitassem o modo e vida considerado superior e correto.

Em contraposição ao pensamento único colonial os epistemólogos mais radicais da decoloniade defendem a necessidade de rompimento total com o pensamento eurocêntrico. Enquanto que outros defendem o diálogo com autores que assumam uma perspectiva a favor da emergência e respeito pela pluralidade de saberes, a decolonização dos seres humanos, outras formas de poder menos centralizadas e opressoras e o maior respeito à natureza.

Entre os pensadores da perspectiva decolonial, Maldonado Torres apresenta um breve histórico e algumas implicações dessa forma de pensamento e explica que decolonialidade implica “um câmbio de atitude dos sujeitos práticos e o conhecimento, e a partir daí, a transformação da ideia do projeto de decolonização”. Para o autor, a ideia de decolonização é tão velha quanto à colonização moderna, isto é, onde foi implementada a colonização houve resistentes pregando a decolonização. As respostas a toda colonização estão com raízes fincadas nas atitudes dos sujeitos conquistados de modo violento, física e simbolicamente, ao invalidar “os conhecimentos, formas de ser, e não reconhecer a humanidade dos conquistados”.

Numa perspectiva de luta contra a dominação em todas as suas formas, os povos originários das áfricas e indígenas americanos há mais de cinco séculos buscam o conhecimento e valorização de suas histórias. Lutaram pela

inclusão desse tema nos currículos e práticas docentes das escolas brasileiras como forma de construção de identidades em reparação à constituição de e ensino de uma história “na qual o racismo e os preconceitos sociais se evidenciaram em trágicas experiências na história de nossa sociedade (Bittencourt, 2013, p. 132).

As lutas foram muitas. Foi preciso que o primeiro presidente operário da história do nosso país chegasse ao poder para que o reconhecimento à necessidade do ensino de outras histórias na forma da lei viesse a público. As Leis 10.639/03 e 11.645/08 não são doação ou benesse governamental, pelo contrário, vieram da forja da luta de 503 anos pela valorização e respeito aos saberes, aos seus afazeres, aos seus corpos, aos seus pensamentos, aos seus deuses, às suas terras sagradas. Enfim, por todo o processo de luta pela decolonização de suas histórias.

Para Quijano (2005), a colonização da América exultou na instituição da colonialidade como o novo padrão mundial de poder, com efeito, criou-se a ideia de raça e a modernidade, segundo Mignolo (2017) emergiu. A hierarquização da população mundial pautada pela ideia de raça serviu para justificar a exploração e o genocídio dos povos africanos e ameríndios pelos colonizadores.

A dupla face do eurocentrismo, conceitualizado como um saber de racionalidade universal, marginaliza os conhecimentos dos povos não-brancos, o que implica negação da alteridade. O conhecimento as formas de existir produzidas a partir da Europa se espalham pelo globo mediante a expansão do colonialismo, que impõe a subjetividade europeia para as demais culturas. Para tornarem-se humanos, os indivíduos considerados primitivos teriam que transformarem-se no espelho da Europa. O eurocentrismo, portanto, impacta a produção do conhecimento, assim como as formas de existir dos sujeitos, elementos interconectados na vida prática.

Conforme aponta Moreno (2019), a representação identitária europeia desprende-se de sua origem geográfica veste-se de um passado comum a todos os povos. O particular torna-se geral e a história dos sujeitos não-europeus é apagada da aprendizagem histórica. Trata-se da colonialidade epistêmica impactando a aprendizagem histórica no Brasil.

Para a pesquisadora Larisa Costard (2017) além de eurocentrado, os currículos escolares são atravessados pela colonialidade de gênero. O termo foi cunhado pela professora Maria Lugones (2014) e refere-se à intersecção entre

gênero e raça, que produz dupla subordinação a mulheres não-brancas, o que pode ser identificado mediante a vida da escritora Carolina Maria de Jesus, moradora da antiga favela do Canindé, em São Paulo, ambiente assolado pela pobreza e assimetria social.

Mulher negra, mãe solteira e moradora da periferia, a autora é reflexo das desigualdades que impactam a sociedade brasileira. Portanto, o racismo, interseccionalizado ao patriarcado, produz abismos de injustiças. São marcadores sociais que, atuando em conjunto, marginalizam existências. Como explica Oliveira (2018) a história refletiu, em sua gênese disciplinar, a colonialidade de gênero atuante na vida prática:

Os processos de constituição disciplinar da história no século XIX foram notoriamente excludentes em relação à participação de historiadoras nos círculos historiográficos “profissionais” [...] até meados do século XX, essa construção “masculina” a disciplina reforçou a própria invisibilidade da dimensão de gênero dos fenômenos estudados (p. 117).

Para Maria Lugones (2014), a possibilidade de superação da colonialidade de gênero, problemática descrita anteriormente como fator que marginaliza a memória das mulheres latino-americanas no ensino de história, é o feminismo decolonial, movimento teórico/prático que representa as reivindicações de mulheres não-brancas, pois evidencia que os maiores sistemas de opressão encontram-se conectados – a exemplo do sexismo, racismo, classismo e heteronormatividade – categorizando e hierarquizando humanidades.

A resistência à colonialidade, para as teorias decoloniais, ocorre mediante afirmação da subjetividade ativa do sujeito colonizado, que se contrapõe à colonialidade através de ações que materializam as formas de existir dos povos originários. Uma vez que a subjetividade dos sujeitos não europeus foi negada no contexto de invasão colonial, a epistemologia decolonial reivindica que é tempo de resgatá-la, como um ato de resistência à colonialidade.

Para Lugones, as práticas decoloniais ocorrem na medida que o lócus da colonialidade é fraturado pela afirmação da subjetividade ativa dos povos subalternos:

O lócus fraturado inclui a dicotomia hierárquica que constitui a subjetificação dos/as colonizados/as. Mas o lócus é fraturado pela presença que resiste, a subjetividade ativa dos/as colonizados/as contra a invasão colonial de si

próprios/as na comunidade desde o habitar-se a si mesmos/as. Vemos aqui o espelhamento da multiplicidade da mulher de cor nos feminismos de mulheres de cor (Lugones, 2014, p. 943).

As teorias decoloniais denunciam os reflexos contemporâneos da invasão colonial na América Latina: a colonialidade. Expressa na aprendizagem histórica por narrativas eurocentrada, a colonialidade invisibiliza duplamente a memória de personagens latino-americanas em sua diversidade, devido à intersecção entre gênero, raça e classe. São marcadores sociais que produzem desigualdades, materializando-se na aprendizagem histórica pela invisibilização de sujeitos não europeus.

Neste sentido, abordagens que visibilizem a história das mulheres são fundamentais para problematizar o androcentrismo, que produz assimetrias sociais entre homens e mulheres expressas nas relações de poder. Trata-se de representar para tornar significativa a aprendizagem, gerando nos discentes auto compreensão histórica acerca de seus lugares no mundo. A partir disto, torna-se possível a eles historiar o presente e formular projetos de ações, na perspectiva da construção de um futuro distinto. O sentido histórico visado é: elas atuaram no passado, e eu devo atuar no presente, para que o mundo no qual estou inserida seja construído por mim, enquanto agente-histórica, de modo mais justo.

2.2. O EGITO E A HISTÓRIA EUROCÊNTRICA

O ensino de história é fundamental na formação da consciência histórica do indivíduo à medida que nos ajuda a compreender e conhecer a história e a cultura da nossa sociedade. Segundo Rusen (2010), “é a partir das escolhas que fazemos baseadas no nosso conhecimento do passado, em nossa cultura e nas projeções que fazemos do futuro é que desenvolvemos a consciência histórica.”

O processo de ensino-aprendizagem de história não são neutros, eles sofrem influências da realidade do professor, do material didático e da realidade histórico social e cultural do aluno e inclusive dos meios de comunicação.

A consciência histórica pode ser definida como uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história. Em outras palavras ela é “(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de eu mundo e de si mesmos, de forma

tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rusen, 2010, p. 57).



FIGURA ILUSTRATIVA 6: A HISTORIOGRAFIA EUROCÊNTRICA

<https://images.app.goo.gl/XNGcd9xRFZY89L9e6>. Acesso em: 28/02/2024.

Durante muito tempo, podemos perceber na historiografia geral da humanidade voltada à educação básica uma lacuna causada pela ausência da História da África, variadas são as justificativas, falta de fontes escritas, dificuldades na pesquisa arqueológica, até o mito criado por Hegel, filósofo alemão do início do século XX, e disseminado pelas representações ou a falta delas, historiográficas de que a África é um continente incapaz de produzir história.

Na verdade, os registros da história dos povos africanos são tão antigos quanto à própria escrita, os gregos, romanos, velho mundo mediterrâneo, entre outros, falaram sobre os aspectos políticos, econômicos e, principalmente, sobre as questões comerciais, mas também, demonstraram grande interesse e curiosidade por aspectos culturais e grande desenvolvimento tecnológico ocorrido no norte da África, porém estiveram omissos na historiografia escolar.

Said em seu livro “Orientalismo: O Oriente como uma invenção do ocidente”, deixa claro que o interesse dos europeus em observar e buscar conhecer os povos dominados da África tinha o intuito de uma maior dominação.

De acordo com Said, as narrativas históricas a respeito deste continente

foram construídas para atender interesses políticos e econômicos das potências europeias e facilitar sua exploração. Com isto, muitos mitos e estereótipos que ajudam a estabelecer uma superioridade europeia e uma incapacidade africana também foram criados no sentido de fazer um paralelo inferiorizante entre a África e a Europa que justificasse os atos de violência e barbárie dos colonizadores.

Ki-zerbo (1982), historiador senegalês, abre a introdução de História Geral da África, com a seguinte afirmação “A África tem uma história.” O peso desta afirmação está no fato de ela se contrapor a uma história de negação e ausência do continente africano e seu povo na historiografia, Ki-zerbo (1982), coloca a África numa posição definitiva de protagonismo na História da humanidade.

A que interesses a historiografia buscou atender através da criação e disseminação de estereótipos que subjagam a história e a cultura africana? A quem ou a que grupos interessavam uma história da África distorcida, omitida e por vezes negada?

Inspirados em Cerri (2011), vemos que a criação de estereótipos e o uso negativo do nosso passado de escravidão e a construção de uma imagem de inferioridade africana serve como forma de controle ideológico e a manutenção de determinados grupos sociais, políticos, econômicos e culturais no poder.

Dois momentos são fundamentais na construção de uma historiografia deturpada do continente africano: os séculos XVI e XX. Durante o século XVI, a Europa vive um momento de efervescência econômica com a expansão marítima e a política colonizadora mercantilista. A busca desenfreada por matéria prima e mão de obra barata faz com que seus olhos se virem para a África.

As imagens de uma história, construída sob o véu da eugenia e a escravização, da África e do africano durante séculos, traz consequências políticas, econômicas, sociais e psicológicas a milhares de crianças, adolescentes e jovens negros brasileiros nos nossos dias. Parafraseando Cerri (2011), “Parece óbvio que o passado e o futuro participam ativamente do presente de nossa sociedade.”

Tal tendência se explica, por exemplo, quando se procurou extirpar o Egito faraônico da África. Na lógica eurocêntrica uma civilização notável como a egípcia não poderia ter nada a ver com um continente selvagem como o africano. Assinale-se que o Egito materializou uma civilização erguida no curso do Nilo, pelo que os substratos africanos da sua população, da sua cultura e da

sua religião não poderiam ser negados. Salvo, é claro, na eventualidade de violenta geografia do grande rio, dissociando – da direção de suas águas e das relações mantida como interior do continente (Serrano e Waldman, 2010, p. 30).

Para Certeau (1982), o lugar que a história destina ao passado é igualmente um modo de dar lugar a um futuro. Concordando com ele, Funari (1997) completa, “a diversidade cultural antiga pode e deve ser representada em contraposição ao discurso de superioridade cultural das elites no passado e no presente como elo constante da realidade atual com suas origens ideológicas”. Através das considerações destes pensadores podemos refletir sobre a importância de se estudar a antiguidade para melhor compreendermos como se construiu essa visão estereotipada que naturaliza as desigualdades e dá sustentação a um sistema ideológico violento e desumano, o racismo.

Justificativas absurdas são usadas para negar o pertencimento dos egípcios à raça negra, Champolion Fegeac, em 1829 chega a afirmar o seguinte: “Os dois traços físicos apresentados, “pele negra e cabelo crespo, não são suficientes para rotular uma raça como negra.”

Essa fala nos mostra o tipo de argumentação que a historiografia buscou para omitir a africanidade dos egípcios e com isso, tentar justificar a violência do processo de escravização dos africanos e a partilha do continente entre as grandes potências. São exatamente as características físicas que são usadas pelos racistas na tentativa de inferiorizar o negro, a essas mesmas características que Champolion (1790-1832), diz não serem suficientes para segundo ele “rotular” uma raça são as mesmas que a sociedade cruelmente se apropria para taxar, discriminar, excluir e criminalizar o negro.

Constantin François de Chasseboeuf, conde de Volney, filósofo, historiador e político francês, empreendeu uma viagem de três anos ao oriente, tendo morado no Egito por sete meses e dois anos na Síria, escreveu e publicou em 1787 “Voyage em Egypte et em Syrie”, escreveu sobre os egípcios:

Todos eles têm faces balofas, olhos inchados e lábios grossos, em uma palavra, rostos realmente mulatos. Fiquei tentado a atribuir essas características ao clima, até que visitando a Esfinge e olhando para ela percebi a pista para a solução do enigma. Completando essa cabeça cujos traços são todos caracteristicamente negos, lembrei-me da conhecida passagem de Heródoto: De minha parte considero os Kolchu uma colônia do Egito, porque como os egípcios eles têm a pele negra e cabelo crespo.

Já Gordon em, O roubo da história de (2008) fala que o Ocidente se apropriou da cultura material e imaterial do oriente, segundo ele essa apropriação foi feita sobre objetos, conceitos e até mesmo uma apropriação do tempo e da história do oriente e da África.

Para Gordon (2008), as apropriações do legado dos povos africanos em especial do Egito tenham ocorrido também por motivos raciais. Se a história e a contribuição da cultura e das tecnologias africanas não tivessem sido omitidas e por vezes negadas pela historiografia tradicional, como seriam as relações raciais? Os europeus teriam conseguido nos convencer de sua superioridade? O negro seria considerado incapaz? Ainda a tempo de devolvermos aos africanos e seus descendentes um pouco de seu legado contribuindo na construção de uma autoestima e orgulho africano.

A existência e a capacidade dos povos negros africanos em desenvolver grandes sociedades culturas que não apenas contribuíram, mas que foram fundamentais na formação social, política e cultural da humanidade foram omitidas.

O Egito por sua importância não pôde ser excluído do currículo escolar, porém, sua africanidade fora negada e sua localização foi extirpada do continente africano. Com isso, o estudo do Egito Antigo africano traz desafios e possibilidades no ensino da história e cultura africana ao nos mostrar que uma das maiores civilizações que humanidade conheceu foi na verdade africana e negra.

Dessa forma, o aluno perceberia que essa imagem inferiorizada do negro foi construída com o objetivo de atender a interesses políticos, culturais e, principalmente, a palavra escravo remete e naturaliza a uma característica dele, o correto seria usarmos escravizados, já que foi uma condição imposta por outro. A omissão desse Egito africano no livro didático foi uma forma de se estabelecer uma cultura de superioridade eurocêntrica.

3. A ESCRAVIDÃO ACABA E SURGEM NOVOS CENÁRIOS NA HISTÓRIA DO BRASIL

Por ocasião da colonização das Américas, principalmente a América portuguesa, os colonizadores portugueses consideraram ser mais lucrativo conquistar povos nativos, reduzindo-os à situação de escravidão. Sendo assim, inicialmente eles procuraram usar a mão de obra indígena na realização dos trabalhos manuais, principalmente nas lavouras. Todavia, a escravidão dos índios não foi lavada adiante. Dois foram os motivos consagrados para a ruptura da utilização da força de trabalho indígena. O primeiro foi o fato de a Igreja Católica condenar a escravidão indígena; já o segundo e, mais importante, consistiu-se no interesse mercantil pelo tráfico de negros africanos pela América portuguesa é posterior à dominação inicial sobre os indígenas, por parte dos colonizadores portugueses. Estes últimos, mediante a possibilidade de vender negros e com isso transferir riquezas à colônia para a metrópole, resolveram intensificar este tipo de comércio, o qual Portugal já dominava desde o século XV (Vicentino, 1997).

A partir do século XIX surgiu um conjunto de doutrinas abolicionistas a condenar ferozmente a escravatura e a ressaltar o direito natural dos homens à liberdade. O abolicionismo teve suas origens históricas durante o Iluminismo e tornou-se uma das formas mais representativas do ativismo político do século XIX. Os interesses do governo da Inglaterra em relação à extinção do tráfico negreiro no Brasil eram inicialmente buscando restringir as áreas de atuação do tráfico via como prática ilícita. A emancipação política do Brasil fez com que a Inglaterra restringisse o tráfico negreiro, pois havia por parte da mesma interesses econômicos, e um temor de que com a abolição houvesse o fim a Monarquia no Brasil, por isso não impôs o fim do tráfico como primeira condição para reconhecimento da independência, dando ao Brasil um prazo maior.

Segundo (Clack e Tavares, 1988, p. 38), é possível notar que as doutrinas que se referem à abolição surgiram no início do século XVII na Inglaterra e nos Estados Unidos. Portanto, consequentemente, o abolicionismo de origem protestante não só repudiava as leis civis como também mantinha um discurso organizado em torno do conceito de pessoa natural e dos seus direitos, associados à satisfação de necessidades derivada da vida física e espiritual privadas, independentes de qualquer garantia estadual, afirmando que “os direitos naturais pertenciam ao escravo de uma forma inalienável como o sangue

que corria em suas veias.”

Portanto como informa Tavares (1988), até meados do século XIX foram criadas diversas organizações antiescravagistas, que apresentavam como características o predomínio da abolição imediata, contrárias às propostas vindas da América, as quais defendiam uma abolição gradual, acompanhada do reenvio de escravos libertos, como colonos, para a África.

Nos países da Europa e da América católicas da primeira metade do século XIX, o pensamento abolicionista se desenvolveu condenando a escravidão. No entanto, o grande argumento contrário à escravidão se fundamentou no pensamento presente no século XVIII, que teve como base a tese do filósofo Aristóteles com relação ao “escravo natural”, que se fundamentou no pensamento onde a natureza da sociedade provinha do homem e onde a natureza do homem era a liberdade.

Rousseau apud Barbosa (1988) tinha uma visão de que a escravidão também não podia fundar a sua justiça num ato de vontade do poder político, uma vez que a proteção da liberdade individual era razão de ser do poder político e a liberdade era um direito disponível. O próprio indivíduo não poderia renunciar à sua liberdade sem renunciar à sua natureza de homem.

John Lock foi outro grande representante da revolução ideológica iluminista. Para ele, todos os homens possuem a vida, a liberdade e a propriedade como direitos naturais e, para preservar esses direitos, deviam deixar o “estado de natureza” e estabelecer um contrato entre si, criando o governo e a sociedade civil. Com isso, os governos teriam a obrigação de respeitar os direitos naturais e, caso não o fizessem, caberia à sociedade civil o direito de rebelião contra o governo tirânico. Em síntese, o filósofo demolia o sustentáculo do Estado absolutista, intocável e acima da sociedade civil (Lock apud Vicentino, 1997).

Na visão de Barbosa (1988, p. 28):

O apelo que todos os homens eram detentores de direitos naturais não conduziu à defesa a abolição imediata, pois a solução ditada por quase todos os pensadores liberais da Europa do século XIX foi o gradualismo, com a extinção do tráfico negreiro, primeiro, e a abolição da escravidão por etapas, depois.

3.1 O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

No que diz respeito aos processos de aprendizagem, o estudioso do desenvolvimento cognitivo Jean Piaget (1896-1980) pode favorecer o entendimento quando defende que as estruturas cognitivas dos indivíduos são adquiridas ao longo da vida em estágios delimitados pela maturidade biológica, mediadas pelo meio, associadas às estruturas internas orgânicas. Piaget explica que um indivíduo, ao entrar em contato com um objeto, o compreende, incorpora-o e lhe atribui sentido em condições já existentes, em determinados esquemas mentais e estruturas internas, fazendo com que se dê a ampliação da capacidade cognitiva.

A partir das teses de Piaget, foi possível justificar os estágios de apropriação de saberes, concretos e abstratos, e em especial precisar que estudantes em primeiros anos de escolarização eram incapazes de dominarem conceitos abstratos, como os de tempos históricos. Também ficou compreendido que os conhecimentos espontâneos, provenientes da experiência de vida e do senso comum, e os conhecimentos científicos encontravam-se numa relação de conflito; no sentido de que o primeiro desfavorecia o aprendizado do segundo, e por sua vez passou a ser combatido em favorecimento e substituição pelo segundo.

Vygotsky (1896-1934) defendeu teorias que se distanciavam das teorias de Piaget, no sentido de que as condições, não apenas a maturidade biológica, imperam na aquisição de conceitos, mas também as dimensões históricas e culturais que participam do processo de formação e desenvolvimento do indivíduo. E reconhece na linguagem humana um sistema que possibilita a socialização, a mediação entre o sujeito e o sujeito de conhecimento, o intercâmbio social e a formação conceitual, que consegue abarcar as dimensões da abstração e da generalização.

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência e relevância história geral da humanidade.

Bittencourt (2008) defende que é preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação e compreensão crítica. E neste processo de explicar e interpretar os fatos se faz necessário levar em conta determinados princípios, critérios, procedimentos conceitos e noções, que

por sua vez atendem à necessidade de organização e inteligibilidade dos fatos.

Neste contexto, a reflexão e abstração teórica podem, muitas vezes, tornar os conhecimentos e conceitos áridos e de difícil apreensão por parte dos estudantes.

Diante deste contexto, Bittencourt (2008) indaga para as seguintes condições: como aprendem os indivíduos das mais diferentes idades? Como ocorre a aprendizagem de conceitos? Quais devem ser os conceitos históricos fundamentais a serem abordados em cada fase de escolarização?

Bloch (2001) definiu que a História foi definida como a ciência dos homens no tempo e o espaço, como a dimensão da realização e construção social e histórica. No ensino de História, o domínio das noções e conceitos de tempo e espaço é imprescindível, pois todo e qualquer objeto, fato ou fenômeno histórico possui delimitações e circunstâncias que os fixam tanto no tempo como no espaço.

Os fatos humanos são por excelência, fenômenos muito delicados e que podem escapar a qualquer medida matemática. O tempo verdadeiro é por natureza uma espécie de continuum e ao mesmo tempo uma perpetua mudança (Bloch, 2001).

Existem inúmeras noções que se podem utilizar na tentativa de captar o desenrolar do tempo, como a noção de tempo vivido (que é marcada no intervalo transcorrido entre o nascimento e a morte), tempo psicológico, tempo biológico, tempo concebido (que varia conforme cada sociedade compõe seu universo de valores e crenças), tempo cronológico (geralmente regulado com a adoção de calendários), tempo astronômico (caracterizado pelas orbitas de planetas ou presença de estrelas, cometas etc.), tempo geológico (que condiz com a formação do planeta Terra e da natureza), entre outros.

Conforme Bittencourt (2008, p. 204), “um dos objetivos básicos da História é compreender o tempo vivido de outras épocas e converter o passado em nossos tempos”. Ou seja, aproximar e torna familiar na experiência do tempo presente, os tempos distantes. No sentido de reconhecer o que aquele conhecimento do passado pode contribuir com as problemáticas e impasses que se apresentam na época presente.

Ao realizar este exercício o historiador se utilizará de categorias temporais, tais como acontecimento, ciclo, estrutura, conjuntura, que, por sua

vez, são noções de tempo qualitativo das durações, que procura perceber as sucessões diacrônicas marcadas por mudanças, rupturas e da simultaneidade sincrônica, que revelam permanências e continuidades.

Le Goff (1990) analisa que a capacidade de universalização alcançada pelo calendário gregoriano foi possível mediante ao fato de que este congregou três dimensões temporais, fundamentais: o tempo cíclico dos acontecimentos litúrgicos como o Natal, a Páscoa e o dia dos principais santos; tempo evolutivo, o antes e o depois de Cristo; tempo salvacionista, o tempo futuro a ressurreição e da redenção dos homens no reino de Deus.

Para Bloch (2001), o tempo humano, em resumo, permanecerá sempre rebelde tanto para com a implacável uniformidade como a divisão rígida do tempo do relógio. Faltam medidas adequadas que contemplem a variabilidade de seu ritmo e desenrolar.

Chesneaux (1995) discute que as periodizações que são atribuídas à História tradicionalmente sugerem a interpretação de que elas são desta forma desde sempre e que são válidas para todas as culturas e sociedades do mundo, e por outro lado acabam não sendo interpretadas e relacionadas às necessidades e aos interesses políticos que comportam, aspecto que recai tanto à periodização da História da humanidade como da História do Brasil.

Segundo Chesneaux (1995), a periodização francesa é a divisão mais rígida e extremada e exerce forte influência sobre a maior parte dos livros didáticos, inclusive os brasileiros, e esta mesma cronologia é obedecida na distribuição dos conhecimentos históricos na modalidade de ensino básico (Ensino Fundamental e Médio), bem como nos programas e grades de disciplinas curriculares dos cursos superiores de História.

Bittencourt (2008) nos chama a atenção ao fato de que organizar os estudos de História por períodos é importante, mas precisamos estar atentos às referências e às abordagens que serão atribuídas às divisões e cronologias do tempo, assim como se pode levar em conta períodos mais extensos, tomando como centro de estudos conceitos ou temas geradores, tais como escravidão, revolução, cidadania, trabalho assalariado, globalização entre outros que por sua vez permitem retornar, circular, recombinar e reescrever o passado, no sentido de contemplar indivíduos, sujeitos, fenômenos, fatos que até então haviam sido negligenciados.

3.2. Das Comunidades Ágrafas até as Comunidades Medievais

FIGURA ILUSTRATIVA 7: DAS SOCIEDADES ÁGRAFAS ATÉ A IDADE MEDIEVAL



<https://images.app.goo.gl/Hbhb4qa7wAbabZve8>. Acesso em: 02/03/2024.



<https://images.app.goo.gl/46oqGyez1NaZXN569>. Acesso em: 04/03/2024.

Tentar responder à pergunta quando pode ter surgido a História ou o ensino de História representa uma tarefa difícil de ser cumprida, em especial porque ainda restam expectativas de encontrar respostas precisas em termos e tempo e espaço. Na medida em que o homem passou a acumular e superar tecnologias, a exercitar sua capacidade de raciocínio e memória, a viver de forma coletiva, se deparava com a necessidade de organizar e registrar as formas de saber e fazer, de alimentar, afirmar e renovar tradições, transmitir o que criou, vivenciou e, por consequência, preocupava-se em preparar/educar a geração sucessora.

Esse período é denominado como sociedades ágrafas, no qual prevalecia a presença da oralidade, quando os integrantes mais antigos e experientes, ou

indivíduos com habilidades religiosas e medicinais, em meio a momentos coletivos como o de rituais cotidianos, de orações e danças, faziam a transmissão dos saberes como em comemoração às periodizações da natureza, nos ritos de iniciação e de passagem, na homenagem aos deuses, entre outros.

Na antiguidade grega, a sociedade ocidental, já de domínio pleno da escrita, passa a sistematizar as primeiras ciências, tais como a História, a Medicina, a Filosofia, a Física, a Astronomia, a Matemática, o Teatro, a Arquitetura e a Escultura, nas quais prevaleciam os saberes voltados a apresentar coerência e racionalidade aos fatos e fenômenos, o que por sua vez buscavam o fim da felicidade, alcançada por meio de qualidades físicas, espirituais e morais do heroísmo, equilíbrio/justa medida nas ações. A oralidade ainda foi muito utilizada, mas agrega-se também a prática de jogos e esportes, o canto, a poesia, o teatro, as fábulas, foram instrumentos essenciais no sentido de garantir a eficácia no processo de ensino-aprendizagem (Luzuriaca, 1990).

É neste contexto que a História começa lentamente e se diferenciar do gênero literário, do universo fabuloso e mitológico, e pretende construir um conhecimento cujo teor e pretensão era o da verdade dos fatos. Com a História os gregos esperavam conseguir retardar o desaparecimento dos feitos e façanhas humanas.

As epopeias em que deuses e deusas eram os principais personagens foram deixadas de lado, e agora o Historiador encontrava-se preocupado em narrar objetivamente fatos, bem como os valores coletivos dos cidadãos. Heródoto de Helicarnasso, cidade da Jônia, defendeu a necessidade de constituir uma História baseada no relato e testemunho histórico, em especial de quem presenciou os acontecimentos fatos, que seriam escritos e sistematizados (Dosse, 2003).

Dosse (2003) interpreta que era exigido dos historiadores que em suas narrativas houvesse unidade de tempo, duração, meio, local/região, bem como a capacidade de agregar coerentemente estes elementos em torno de um determinado problema. Os historiadores eram convidados a contar suas histórias em momentos solenes da vida cívica grega, como em atos políticos, e/ou em momentos festivos, como na realização das olimpíadas, que reuniam os mais diferentes povos.

Na Roma antiga, a família representava a maior fornecedora de aprendizagem e conhecimentos aos filhos, que por sua vez se centrava no

campo das virtudes da vida adulta. Quando a educação era obtida em espaços públicos, conforme a origem social dos estudantes, os conhecimentos e o saberes recebiam abordagem diferenciada.

Quando voltado a grupos desprovidos de maiores riquezas, os conteúdos direcionavam-se à realização de tarefas e ofícios do mundo do trabalho. Quando se tratavam de grupos mais abastados, além de preocupações com o escrever e o falar bem (oratória e retórica), os estudos direcionavam-se ao conhecimento da vida pública e política de Roma, em especial de legislação da República Romana.

Na Idade Média, o ensino e o saber centralizam-se em conventos e mosteiros, onde monges copistas foram os responsáveis por transcrever os conhecimentos religiosos e documentos papais. De dentro dos mosteiros, o ensino, os livros, os documentos migraram para o interior das universidades.

No final da Idade Média, os historiadores deixam de lado as fontes bíblicas e passam a preocupar com fontes diplomáticas, em especial com o aumento das atividades de navegação a outras regiões para além do continente europeu e ocidental e os estudiosos desse período ficaram conhecidos como humanistas, defendiam o retorno aos clássicos gregos e romanos, sugeriam o gosto pelo antigo, excepcional e exótico; e mesmo munido de regras e métodos críticos, apresentavam-se com certo olhar deslumbrado diante dos historiadores e das narrativas dos gregos e romanos.

3.3 EUGENIA E MISCIGENAÇÃO: CONTEXTOS HISTÓRICOS DA HISTÓRIA DO BRASIL

Uma atenção especial foi dada ao significado da palavra eugenia que a mesma chegou a ter o status de ciência e se propagou por todos os continentes. Neste sentido pregava-se o ideal de uma raça pura e o combate aos degenerados e à sua reprodução, com um discurso almejado por intelectuais de diversas áreas, como a antropologia, o direito e a medicina. A educação foi um dos principais métodos de difusão dos ideais eugênicos.

O século XIX foi marcante para o crescimento industrial na Inglaterra, acompanhado de uma explosão demográfica nas cidades, que trouxe os problemas da urbanização consigo, com a superlotação de bairros operários, como a proliferação de doenças e epidemias ocasionadas também pela falta de

infraestrutura sanitária, acentuando a miséria, a insalubridade e tensão social. A elite intelectual preocupava-se tanto com a proliferação das doenças quanto com os ideais insurrecionais que despontavam no cenário social. Desse modo, ciência, progresso, biologia e teorias raciais embrionárias combinavam-se a partir de interesses sociais bem específicos, trazendo o prenúncio biológico e hereditário para as desigualdades sociais explícitas. Essas ideologias europeias foram se consolidando no velho continente e, aos poucos, disseminados por todo o ocidente, incluindo o Brasil (Bonfim, 2017).

No Brasil a ciência foi generalizada como uma ferramenta de análise social, inclusive e com destaque social, no período de transição entre a República e a Monarquia. Diversos cientistas e intelectuais no final do século XIX e início do século XX, enviamos esforços para entender e interpretar a conformação racial no país. A mestiçagem, de um modo geral, era vista com uma perspectiva otimista. Nesse contexto, as teses de branqueamento passaram a ter destaque entre os intelectuais e o movimento eugênico tomou forma no Brasil (Stepan, 1985).

Cada vez mais o progresso nacional passava pela questão do aperfeiçoamento de nosso perfil racial e o conhecimento científico, sobretudo pelos avanços experimentados no campo da microbiologia e do saneamento adquiria crescente importância num contexto social marcado pelos desafios decorrentes do rápido crescimento das principais cidades (Bonfim, 2017, p. 42).

Nesse sentido, engenheiros, médicos, juristas e intelectuais disputavam lugares privilegiados, em busca da influência e governo dos povos. Para isso, faziam parte de ligas, sociedades e associações, ou ainda, participavam em áreas voltadas para política sociais, assistência e educação, sempre pensando o progresso da nação a partir das modernas teorias sociológicas, educacionais, higiênicas e eugênicas que se avizinhavam (Kuhlmann Junior, 2010).

A partir do momento em que o negro se tornou oficialmente livre no Brasil, era necessário categorizar os líberos, transformando-os de escravos em negros. Em um período de emergência de uma elite branca intelectual e liberal e do surgimento de um discurso científico e etnológico, que buscava instituir uma nova forma de inferioridade, convertendo os negros de “maquinas de trabalho” em “objetos da ciência” (Corrêa, 1998, p. 64).

Os higienistas defendiam a higiene moral da sociedade, ou seja, “não somente a saúde, mas também a conduta para ser objeto de estudo da

higiene”(Diwan, 2007, p. 36). Assim, a doença apresenta-se como um problema socioeconômico e a necessidade do isolamento e exclusão dos menos adaptados são latentes. Diwan (2007) afirma que legisladores e advogados defendiam que a figura do médico atuava como um técnico que os auxiliava na correta aplicação das leis sanitárias para a cura social. Apesar de a eugenia flertar com a higiene em vários aspectos, para alguns eugenistas, a proposta dos higienistas era refutada, já que contribuía para a manutenção dos indigentes, doentes e delinquentes, ou seja, “melhorar as condições de vida dos grupos degenerados era o mesmo que incentivar a degeneração da raça” (Diwan,2007, p. 36).

Embora legitimada no final do século XIX enquanto ciência, a eugenia enquanto prática já estava presente em diversas civilizações e povos, desde Esparta, cidade-estado grega, até povos indígenas na América, passando pelos vikings da Escandinávia medieval, quando, por exemplo, deficientes físicos ou crianças nascidas com alguma anomalia, eram sacrificadas, diferenciando os aptos dos inaptos em categorias de superiores e inferiores. Bonfim (2017) afirma que a eugenia pretendia o melhoramento humano através da pureza racial. Seus defensores utilizavam de diversas vertentes, desde medidas reformistas sanitárias e educacionais até propostas de aprimoramento racial pela segregação e esterilização de indivíduos.

O movimento eugenista não foi unificado, contou com diversas frentes e intelectuais que, muitas vezes, levava a conflitos entre eles. Apesar disso, muitos eugenistas conseguiram inserção e apoio na política e participaram ativamente de políticas sociais voltadas para saúde, educação, imigração, higiene social e sanitarismo (Bonfim, 2017).

Alguns eugenistas defendiam um controle governamental sobre os casamentos e sobre a reprodução, com a realização de exames pré-nupciais e estudos genéticos:

defendia-se o aborto eugênico, o controle das fontes de degeneração como o alcoolismo e as doenças venéreas e algumas limitações nas políticas de imigrações do país; discutia-se sobre segregação e esterilização de doentes mentais e outros degenerados (Mai; Angerami, 2006, p. 254).

Também conhecida como Ciência de Galton, a eugenia foi concebida em 1883, pelo inglês Francis Galton (1822-1911), primo do naturalista Charles

Darwin (1809-1882) e oriundo de uma família burguesa de grande prestígio social e riquezas.

A palavra eugenia surgiu inspirada na palavra grega, que significava “bem-nascido”, para “designar os usos sociais dos novos conhecimentos da ciência sobre evolução e hereditariedade, a fim de aperfeiçoar racialmente o ser humano.” (Bonfim, 2017, p. 74). Depois da publicação do livro Origem das espécies, de seu primo Darwin, Galton passou a se debruçar em pesquisas sobre a variedade hereditária, na reprodução doméstica, sobrevivência dos mais aptos pela vida, passando a construir os arcabouços ideológicos pseudocientíficos do melhoramento humano em prol do aperfeiçoamento da raça humana.

FIGURA ILUSTRATIVA 8: O PROCESSO DE MISCIGENAÇÃO



<https://images.app.goo.gl/WGzJvbPw4yrn17mx7>.
Acesso em: 05/03/2024.

Desse modo, os mais aptos ou superiores, dotados de qualidades inatas, deveriam se reproduzir, e os inaptos, identificados como degenerados ou inferiores, deveriam ser desencorajados de se reproduzirem, aos poucos, em prol do aprimoramento progressivo da raça humana, legitimado pela ciência que se avizinhava, e elevando o valor biológico racial da sociedade. Assim, “o desenvolvimento de métodos estatísticos, antropométricos e estes de inteligência ocuparam, neste sentido, as preocupações do pai da eugenia” (Bonfim, 2017, p. 77).

Embora parceiros científicos por diversos momentos, os primos romperam em definitivo, em 1865, quando divergiram em uma pesquisa conjunta sobre a

transmissão hereditária em coelhos (Diwan, 2017; Bonfim, 2017). Stepan (2005) cita que em determinados momentos, Darwin se mostrou simpático em aceitar algum tipo de controle eugênico para a humanidade em nome do progresso, porém rechaçou as ideias radicais de Galton. Em 1869, segundo Bonfim (2017), Francis publicou o livro *Hereditary Genius: an inquiry into its laws and consequences*, em que tentou demonstrar a transmissão da inteligência aos descendentes, indo de encontro aos que creditavam ao meio e à educação o papel fundamental da cognição humana.

O debate acerca das miscigenações brasileiras foi tão intenso no período colonial que em 1671, casamentos entre brancos e negros passaram por readequações religiosas e interdições legislativas (Domingues, 2004). Uma lei do mesmo ano previa que casamentos mistos de portugueses com judeus, negros ou outros grupos distintos se tornavam impeditivos para a posse de cargos públicos e encargos oficiais. Os relacionamentos entre brancos e negros foi rejeitado de tal forma pelas elites sociais daquele período ao ponto de famílias, Estado e Igreja intercederem para a reprovação de determinadas uniões.

Assim, para considerar o impacto das misturas raciais no país é preciso vinculá-las a noção de formação de família como sinônimo do projeto cristão de colônia. Como vimos, tais relacionamentos se deram de diferentes formas, violentas ou cordiais, mas desde a empreitada colonial de Portugal no Brasil, sempre presentes e marcantes, apesar dos esforços que os impediam. Neste sentido, os casamentos mistos ganharam contornos depreciativos justamente por se apresentarem no contexto luso-brasileiro como um espaço de bloqueio da reprodução biológica e cultural do modelo europeu branco, um problema que chocava com o imaginado padrão estabelecido.

Um pouco antes da formalização de teorias raciais amparadas na ciência entre a passagem do século XIX para o XX, o século XVIII se destacou como um importante ambiente de combinação de elementos religiosos e biológicos na Europa. Já em terras coloniais, a definição de pureza de sangue serviu tanto para continuar validando a hierarquia racial diante do sistema escravocrata, quanto na tentativa de censurar os relacionamentos mistos. Segundo Stolke, “o fenótipo se tornou um indicador importante da qualidade social” (2006, p. 32), quer dizer, ao mesmo tempo em que casamentos brancos e nascimentos de crianças brancas normatizavam concepção do aspecto moral de futuro próspero, as relações inter-raciais e os filhos mestiços permaneciam fixados em um local de suspeição, de falta de pureza cristã e de ameaça à própria divisão sócio racial

da colônia no século XVIII. De maneira geral, negros e mestiços acabavam por carregar no próprio corpo as marcas fenotípicas e as brechas de um projeto de civilização de boa parte das elites política e intelectuais que teimava em não vingar.

4. METODOLOGIA

Este trabalho acadêmico tem como objetivo identificar as dificuldades de desenvolver práticas pedagógicas no ensino de História a partir do pouco interesse dos alunos pelo exercício da leitura de textos históricos, caracterizando o paradigma de que a História é uma disciplina decorativa, proporcionando uma reflexão sobre o ensino de História com base nos tempos históricos, observando as vivências e transformações ocorridas no decorrer desse tempo histórico, reconhecendo o conhecimento histórico como fator fundamental para o aprimoramento cognoscitivo dos estudantes, levando-os a agir como parte do meio no qual estão inseridos, incentivando a participação dos educandos na vivência coletiva, atuando com criticidade, favorecendo o desenvolvimento de um ambiente acolhedor e propício para a prática de ensino aprendizagem.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, faz-se necessário o acompanhamento in loco em uma escola de ensino público, de ensino fundamental da rede municipal, com o objetivo de colaborar com o conhecimento adquirido do aluno, sua percepção e apreensão, podendo servir como explicações temáticas que possam de maneira significativa contribuir na aplicação dos conhecimentos interdisciplinares que ampliem a visão crítica dos estudantes sobre os processos históricos. Pretendemos trabalhar com os alunos de História atuantes no ano letivo, com o objetivo de alcançar uma resposta satisfatória para em relação à inquietação desafiadora do tema do trabalho.

Com a finalidade de diagnosticar os principais motivos que levam os alunos a terem dificuldades no estudo de História. Depois dos estudos desenvolvidos em sala de aula, pode-se incluir uma atividade no formato de questionário. Dentro da perspectiva de ensino e das reformas curriculares que ocorreram no ensino da História, possibilidades de estudos foram ampliadas com a finalidade de tornar o estudo do passado mais próximo do presente com possibilidade de aprendizagem para ressignificação do meio social.

Como afirma Rüsen (2006, p. 12.) que com as constantes reformas curriculares e a educação do ensino de História foi ganhando novas formas de

abordagem da disciplina “Ela acompanhou a transformação da história de uma disciplina hermenêutica e historicista para uma ciência social histórica”. A nova concepção de ensinar História ajudou na disciplina de didática da História para o ensinamento e explicação mais aprofundadas e contextualizadas dos conteúdos trabalhados na sala de aula, completa o autor: A didática da história juntou os assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral.

Dadas estas orientações, as perspectivas da didática da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar. (RÜSEN, 2006. p 12).

O professor deve oportunizar um espaço de saber construtivo que possa despertar a consciência histórica do aluno, com esse ensinamento, buscando novas possibilidades para o processo de ensino aprendizagem, levando o aluno a despontar da inércia social para uma posição ativa socialmente, em que ele se veja como protagonista do seu meio, como um agente transformador.

A pesquisa será realizada em forma de questionário de modo qualitativo com os alunos da Escola de Ensino Fundamental I e II, Manoel Cândido Ferreira da Vila de Jericó –Triunfo-PE.

A pesquisa qualitativa é entendida, por alguns autores, como uma “expressão genérica”. Isso significa, por um lado, que ela compreende atividades ou investigação que podem ser denominadas específicas.

Segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências. Ainda de acordo com esse autor, é

desejável que a pesquisa qualitativa tenha como característica a busca por: “[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no

estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.)” (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

Para Gil (1999), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

De acordo com Bogdan & Biklen (2003), o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas que configuram este tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada via de regra, por meio do trabalho intensivo de campo. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, fotografias, desenhos, documentos, etc.

Todos os dados da realidade são importantes. A preocupação com o processo é muito maior que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida é foco de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, examinam-se como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

A análise dos dados tende a seguir esse processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem as hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam, basicamente, a partir da inspeção dos dados em processo de baixo para cima.

Assim, a pesquisa qualitativa ou naturalista, segundo Bogdan & Biklen (2003), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destacam-se a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de caso.

Segundo Cervo & Bervian (2002), a entrevista é uma das principais técnicas de coletas de dados e pode ser definida como conversa realizada face a face pelo pesquisador junto ao entrevistado, seguindo um método para se obter informações sobre determinado assunto.

De acordo com Gil (1999), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais. Esta técnica de coleta de dados é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta. O autor apresenta ainda algumas vantagens na utilização da técnica de entrevista, tais como maior abrangência, eficiência na obtenção dos dados, classificação e quantificação.

Além disso, se comparada com os questionários, a pesquisa não restringe aspectos culturais do entrevistado, possui maior número de respostas, oferece maior flexibilidade e possibilita que o entrevistador capte outros tipos de comunicação não verbal. O autor apresenta, todavia, algumas desvantagens da entrevista que devem ser consideradas na fase de coleta dos dados, como a falta de motivação e de compreensão do entrevistado, a apresentação de respostas falsas, a incapacidade ou, mesmo, a inabilidade de responder às perguntas, a influência do entrevistador no entrevistado, a influência das opiniões pessoais do entrevistador, além do custo com treinamento de pessoal para aplicação das entrevistas.

Estas limitações podem ser trabalhadas para que a qualidade da entrevista não seja prejudicada. Para tanto, o responsável pela entrevista deverá dedicar especial atenção ao planejamento da pesquisa, considerando a preparação do entrevistador para contornar os problemas apresentados (GIL, 1999).

As entrevistas podem ser classificadas em três tipos principais: entrevistas estruturadas ou padronizadas, não estruturadas ou despadronizadas, semiestruturadas ou semipadronizadas. O tipo mais usual de entrevista é a semiestruturada, por meio de um roteiro de entrevista (LAVILLE & DIONNE, 1999).

As entrevistas estruturadas são aquelas nas quais as questões e a ordem em

que elas comparecem são exatamente as mesmas para todos os respondentes. Todas as questões devem ser comparáveis, de forma que, quando aparecem variações entre as respostas, elas devem ser atribuídas a diferenças reais entre os respondentes. Geralmente, abrangem um número maior de entrevistados, para o que a própria padronização das perguntas auxilie na tabulação das respostas (MARCONI & LAKATOS, 1996).

As entrevistas não estruturadas são radicalmente opostas às entrevistas estruturadas. O entrevistador não possui um conjunto especificado de questões e nem as questões são perguntadas numa ordem específica. O entrevistador possui grande liberdade de ação e pode incursionar por vários assuntos e testar várias hipóteses durante o curso da entrevista. A principal desvantagem das entrevistas não padronizadas é sua incapacidade de permitir comparações diretas entre os entrevistados (GIL, 1999).

As entrevistas semiestruturadas podem ser definidas como uma lista das informações que se deseja de cada entrevistado, mas a forma de perguntar (a estrutura da pergunta) e a ordem em que as questões são feitas irão variar de acordo com as características de cada entrevistado. Geralmente, as entrevistas semiestruturadas baseiam-se em um roteiro constituído de “[...] uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.188), apoiadas no quadro teórico, nos objetivos e nas hipóteses da pesquisa.

Durante a realização da entrevista é importante seguir algumas recomendações, tais como fazer boas perguntas e interpretar as respostas; ser um bom ouvinte, não deixando se enganar por ideologias e preconceitos, no sentido de buscar a “objetivação” (LAVILLE & DIONNE, 1999).

Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos, suportados em teorias que interessam à pesquisa, podendo surgir hipóteses novas conforme as respostas dos entrevistados.

4.1. QUESTIONÁRIO

Segundo Cervo & Bervian (2002, p. 48), o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Ele pode conter perguntas abertas e/ou fechadas. As abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na

tabulação e análise dos dados. De forma idêntica, Marconi & Lakatos (1996, p. 88) definem o questionário estruturado como uma “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”. Dentre as vantagens do questionário, destacam-se as seguintes: ele permite alcançar um maior número de pessoas; é mais econômico; a padronização das questões possibilita uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas, além de assegurar o anonimato ao interrogado.

Contudo, o questionário também possui alguns inconvenientes, dentre os quais podem ser citados: o anonimato não assegura a sinceridade das respostas obtidas; ele envolve aspectos como qualidade dos interrogados, sua competência, franqueza e boa vontade; os interrogados podem interpretar as perguntas da sua maneira; alguns temas podem deixar as pessoas incomodadas; há uma imposição das respostas que são predeterminadas, além de poder ocorrer um baixo retorno de respostas (LAVILLE & DIONNE, 1999; MALHOTRA, 2001).

Segundo Cervo & Bervian (2002, p. 27), “observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. Para esses autores, a observação é vital para o estudo da realidade e de suas leis. Sem ela, o estudo seria reduzido a “[...] à simples conjectura e simples adivinhação”.

A observação também é considerada uma coleta de dados para conseguir informações sob determinados aspectos da realidade. Ela ajuda o pesquisador a “[...] identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (MARCONI & LAKATOS, 1996, p. 79).

A observação também obriga o pesquisador a ter um contato mais direto com a realidade. Como a maioria das técnicas de pesquisa, a observação sempre deve ser utilizada juntamente com outra técnica de pesquisa, pois, do ponto de vista científico, essa técnica possui vantagens e limitações que podem ser administradas com o uso concorrente de outras técnicas de pesquisa (MARCONI & LAKATOS, 1996).

Com base em Marconi & Lakatos (1996) e Selltiz et al. (1965), pode-se concluir que a técnica de observação tem diversas modalidades, aplicáveis de acordo com as circunstâncias. Dentre elas, destacam-se:

- Segundo os meios utilizados: observação assistemática e observação sistemática;
- Segundo a participação do observador: observação não-participante e observação participante;
- Segundo o número de observações: observação individual e observação em equipe;
- Segundo o lugar onde se realiza: observação na vida real e observação em laboratório.

A observação assistemática é o meio em que pesquisador procura recolher e registrar os fatos da realidade sem a utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem planejamento ou controle. O que caracteriza a observação assistemática é o fato de o conhecimento ser obtido por meio de uma experiência casual, sem que se tenha planejado quais variáveis seriam importantes para a pesquisa e quais meios deveriam ser utilizados para estudá-la. Geralmente, esse tipo de observação é empregado em estudos exploratórios sobre o campo a ser pesquisado (MARCONI & LAKATOS, 1996).

Podemos afirmar que o processo de construção da metodologia é que a diferencia do conhecimento do senso comum. Tal processo é eminentemente metódico, organizado, sistematizado. Em contrapartida, o processo de obtenção e construção do conhecimento comum é caótico, fragmentado e espontâneo.

Assim, para construir um conhecimento mais apropriado e adequado ao ensino dos fenômenos, torna-se necessário que suspendamos o cotidiano, isto é, de acordo com Heller (1992), que destinemos toda nossa atenção e esforço para apenas um aspecto: o objeto de nosso estudo. E, ainda mais, que procedamos metodicamente, conforme delineamos anteriormente, perseguindo as propriedades imanentes do objeto, assim como sua cadeia de relações com outros objetos e fenômenos circundantes.

A construção do conhecimento científico força-nos, obrigatoriamente, a realizar um distanciamento do cotidiano e a suspendê-lo. Tal distância significa que não nos conformando com as impressões primeiras acerca do objeto, partamos para um processo investigativo. Não que a realidade imediata, a que se apresenta visivelmente, seja absolutamente falsa, mas tal face imediata não diz tudo do fenômeno. Aliás, pode-se dizer que mais esconde que esclarece os fatos.

Por isso torna-se forçoso que saíamos da esfera meramente cotidiana e do

senso comum e procuremos em outra dimensão a concreticidade dos fatos. Metodologia da Pesquisa, tendo saído da esfera do cotidiano e atingido o conhecimento científico, este tem uma ação de volta ao próprio cotidiano; o conhecimento volta, portanto, ao fato tal como se passa na vida de todo dia.

Entretanto, se podemos afirmar que a vida do dia a dia é o ponto de partida e de chegada da ciência, temos de admitir, porém, que o conhecimento científico traz uma iluminação muito mais densa do objeto, capacitando-nos a enxergá-lo de vários ângulos. Tendo alcançado o concreto pensado, o conhecimento retorna ao fato, mas com uma visão bem mais profunda deste, sabendo explicar sua constituição e suas relações com o todo da realidade. Então, é a partir dessa visão de totalidade, de como o objeto se insere no todo e qual seu papel nesse universo que o fato se explica e se dá a conhecer. Dando-se a conhecer, o fato pode agora ser controlado, manipulado, trabalhado de forma diferente daquela de antes – quando só tínhamos o conhecimento comum acerca dele (SILVA e MOURA, 2000).

O percurso de retorno, pois, da teoria (concreto pensado) para a prática (cotidiano), faz com que enxerguemos os fatos que nos cercam com maior precisão e possamos, assim, agir mais eficientemente sobre eles. Nesse sentido, a teoria científica, uma vez retornando à vida prática, provoca inúmeras mudanças e pode impulsionar até verdadeiras revoluções, como a que provocou Galileu com sua teoria heliocêntrica (CAPRA, 1982). O exemplo supracitado esclarece esse percurso da construção científica. Tomemos como objeto o fracasso escolar representado nos números tão comuns de alunos reprovados e evadidos.

Voltando-se para a prática, nosso pesquisador poderá influenciar a atuação da comunidade escolar, das autoridades públicas, podendo ser um Galileu na educação ou, pelo menos, contribuir com o desencadeamento de lutas sociais destinadas à resolução do problema (SILVA e MOURA, 2000).

Para o futuro, a ciência reserva aplicações altamente importantes para a humanidade, tais como: o uso de hidrogênio como combustível em nossos carros, a utilização de bactéria para limpeza de água poluída, principalmente pelo mercúrio, a descoberta de novos medicamentos que curarão doenças, hoje consideradas incuráveis, como o câncer e a AIDS.

Dependendo do autor, existem várias maneiras de se conceituar método, não havendo, porém, necessidade de adoção de apenas uma das definições. O importante é entender o verdadeiro significado de método, para que possa, no

momento seguinte, saber o que representa, para a pesquisa, o método científico.

Devido a distrações no emprego de métodos, mesmo que referentes às atividades simples e corriqueiras, não alcançamos, na primeira tentativa, o resultado desejado. Para tal fim, devemos voltar ao início da sequência correta das ações, ou seja, observar o método. Na realidade, quando a distração foi cometida, o método deixou de ser aplicado, e quando isso acontece, o objetivo não será atingido, e daí você gastará tempo e energia inutilmente (GALLIANO, 1986, p. 4).

Segundo Galliano (1986, p. 32), método científico é um instrumento utilizado pela ciência na sondagem da realidade e formado por um conjunto de procedimentos, mediante os quais os problemas científicos são formulados, e Metodologia da Pesquisa onde as hipóteses científicas são examinadas. O método científico proporciona uma orientação geral que facilita ao cientista planejar sua investigação, formular suas hipóteses, realizar suas experiências e interpretar seus resultados.

Assim, quando alguém arrisca um palpite para explicar um fato ou resolver um problema, e depois realiza observações ou experiências para testar o palpite, estará utilizando um método parecido com o método científico, como afirma Gewandsznajder (1989, p. 4).

O método científico quer descobrir a realidade dos fatos, e esses, ao serem descobertos devem, por sua vez, guiar o uso do método. Entretanto, devemos ressaltar que o método científico é apenas um meio de acesso: só a inteligência e a reflexão descobrem o que os fatos realmente são. O método científico segue o caminho da dúvida sistemática, metódica, que não confunde com a dúvida universal dos céticos. O método científico, mesmo aplicado no campo das ciências sociais, deve ser aplicado de modo positivo, e não de um modo normativo, ou seja, a pesquisa positiva deve preocupar-se com o que é e não com o que se pensa que deve ser (CERVO e BERVIAN, 1996, p. 21)

A época do empirismo passou. Hoje em dia não é mais possível improvisar. A atual fase é a da técnica, da precisão, da previsão, do planejamento. Ninguém se pode dar ao luxo de fazer tentativas ao acaso para ver se colhe algum êxito inesperado (CERVO e BERVIAN, 1996, p. 20).

“A pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas, através do emprego do método científico” (CERVO e BERVIAN, 1996, p. 44).

A pesquisa é uma atividade humana, cujo propósito é descobrir respostas

para as indagações ou questões significativas que são propostas. Para iniciar uma pesquisa, faz-se necessário um problema, para o qual se busca uma resposta ou solução através da utilização do método científico. Muitas vezes não é fácil chegar à solução de problemas. Temos que observar, examinar minuciosamente, avaliar e analisar criticamente, para depois sugerirmos uma solução. A pesquisa é um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento.

Pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade, partindo do pressuposto de que ela não se desvenda na superfície. Não é o que aparenta à primeira vista. Ademais, nossos esquemas explicativos nunca esgotam a realidade, porque esta é mais exuberante do que aqueles. Assim afirmou Demo (1995, p. 23).

Para Marconi e Lakatos (1999), "Toda pesquisa deve basear em uma teoria, que serve como ponto de partida para a investigação bem sucedida de um problema. A teoria, sendo instrumento de ciência, é utilizada para conceituar os tipos de dados a serem analisados. Para ser válida, deve apoiar-se em fatos observados e provados, resultantes da pesquisa. A pesquisa dos problemas práticos pode levar à descoberta de princípios básicos e, frequentemente, fornece conhecimentos que têm aplicações imediatas".

De acordo com Ferrari (1974), a pesquisa tem por finalidade conhecer e explicar os fenômenos que ocorrem no mundo existencial, isto é, a forma como se processam as suas estruturas e a sua função, as mudanças que provocam e até que ponto podem ser controlados e orientados. Por isso é que, de início, a pesquisa começa com interrogações.

Em um questionário é normal à utilização de perguntas fechadas e de perguntas abertas. Nas perguntas fechadas, as pessoas respondem assinalando apenas sim ou não.

4.2 O MÉTODO QUALITATIVO DE PESQUISA

Zanella (2006) afirma que: Enquanto o método quantitativo de pesquisa preocupa-se com a medição dos dados, o método qualitativo não emprega a teoria estatística para medir ou enumerar os fatos estudados. Preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados. O método qualitativo de

pesquisa não é empregado quando o pesquisador quer saber quantas pessoas têm preferência por um produto, portanto, não é projetado para coletar resultados quantificáveis (p. 99).

Bogdan (citado em TRIVIÑOS, 1987) indica cinco características do estudo qualitativo:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e, o pesquisador como instrumento-chave. Os estudos qualitativos têm como preocupação básica o mundo empírico em seu ambiente natural. No trabalho de campo, o pesquisador é fundamental no processo de coleta de dados. Não pode ser substituído por nenhuma outra técnica: é ele que observa, seleciona, interpreta e registra os comentários e as informações do mundo natural.
- A pesquisa qualitativa é descritiva, pois se preocupa em descrever os fenômenos por meio dos significados que o ambiente manifesta. Assim, os resultados são expressos na forma de transcrição de entrevistas, em narrativas, declarações, fotografias, desenhos, documentos, diários pessoais, dentre outras formas de coleta de dados e informações.

Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo, e não com os resultados e produtos. A preocupação está em conhecer como determinado fenômeno se manifesta; professor deve explicar com uma pesquisa específica do curso, mostrando com detalhes a aplicação dessas cinco características da pesquisa qualitativa.

Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente, isto é, as abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima. O significado é a preocupação essencial. Os pesquisadores qualitativos buscam compreender os fenômenos a partir do ponto de vista dos participantes.

4.3 DIAGNÓSTICO LOCAL E PERFIL DA CLIENTELA

FIGURA ILUSTRATIVA 9: ESCOLA MANOEL CÂNDIDO FERREIRA – VILA DE JERICÓ – TRIUNFO-PE



Fonte: Autor, 2024

A Escola Municipal Manoel Cândido Ferreira está situada na Comunidade da Vila de Jericó no município de Triunfo-PE. É uma comunidade que vive principalmente da agricultura e dos trabalhos realizados em pequenas fábricas de empacotamento de amendoim e castanha de caju. Com o passar dos anos, foi se desenvolvendo um pequeno comércio que atende as necessidades locais. Apesar de fazer parte do estado e Pernambuco a cidade mais próxima fica na Paraíba – Princesa Isabel - a qual é a grande parceira comercial da vila.

Ainda temos pessoas da comunidade que conseguiram entrar para política como vereadores, vice-prefeito, secretários municipais, os jovens estão conseguindo se deslocar para a cidade de Serra Talhada, para estudar nas faculdades e fazer cursos, pós-graduações, etc., para ter um futuro mais digno e melhor do que seus antepassados (pais e avós). Muitos jovens e adultos da comunidade conseguiram se dedicar aos estudos e passar em concurso público, outros também já conseguem desenvolver seu próprio negócio ou empresa para assim não ser empregados de terceiros.

Hoje na Comunidade têm muitos servidores públicos (professores, agentes de saúde, enfermeiros, advogados, odontólogos, médicos, bancários, motoristas, entre outros.), pessoas contratadas na Prefeitura e em empresas privadas.

A maioria dos alunos tem um padrão de vida estável, com condições regulares de vida e favoráveis ao seu desenvolvimento escolar. Todavia, há ainda muitas famílias que necessitam de atenção, cuidados e melhores condições de vida para que possam viver com dignidade.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

O ensino de história no ensino fundamental enfrenta uma série de desafios, que variam de acordo com o contexto educacional, cultural e socioeconômico de cada região. O currículo de história muitas vezes é vasto e abrangente, o que pode ser desafiador para os educadores que têm um tempo limitado para cobrir todo o conteúdo. Isso pode resultar em uma superfície de aprendizado, onde os alunos apenas recebem uma visão superficial dos eventos históricos.

Manter o interesse dos alunos ao longo das aulas de história pode ser um desafio, especialmente quando se trata de eventos distantes no tempo ou que parecem irrelevantes para suas vidas cotidianas. É crucial encontrar maneiras de tornar o conteúdo histórico mais envolvente e relevante para os alunos.

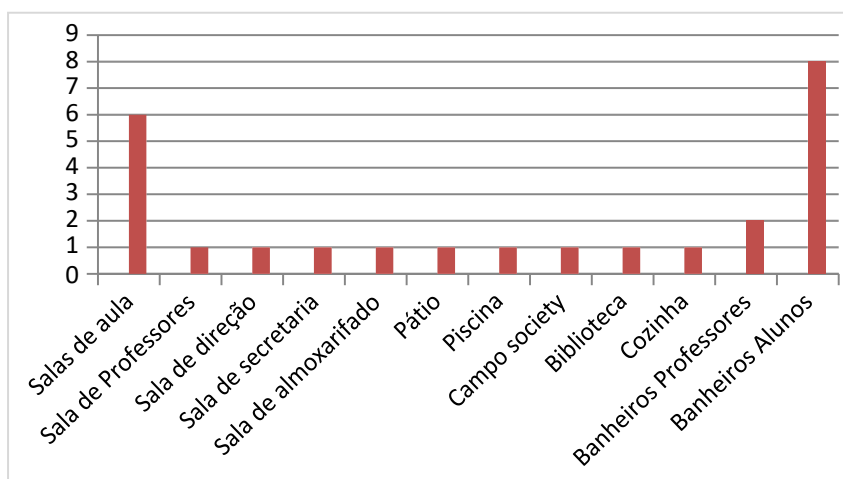
Diversidade de perspectivas: O ensino de história muitas vezes pode ser dominado por uma única perspectiva cultural, étnica ou nacional, negligenciando outras vozes e experiências. Garantir uma abordagem inclusiva e diversificada da história é um desafio significativo para os educadores.

A falta de recursos educacionais, como livros didáticos atualizados, materiais de apoio e acesso a tecnologia, pode dificultar o ensino eficaz de história.

Formação de professores: Nem todos os professores de história têm uma formação continuada. Isso pode limitar a capacidade dos educadores de transmitir o conteúdo de forma eficaz e engajadora.

A escola na sua estrutura física conta com 6 (seis) salas de aula; 1 (uma) sala de professores; 1 (uma) sala de direção; 1 (uma) sala de secretaria; 1 (um) almoxarifado; 1 (um) pátio para refeitório; 1 (uma) piscina; 1 (um) campo society; 1 (uma) biblioteca; 1 (uma) cozinha; 1 (um) banheiro para professores masculino; 1 (um) banheiro para professores feminino; 4 (quatro) banheiros masculinos para os alunos; 4 (quatro) banheiros femininos para as alunas.

GRÁFICO 1: ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

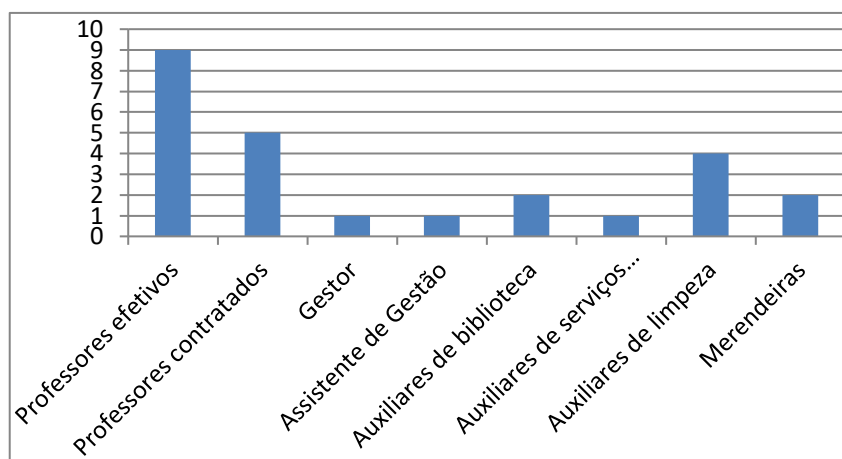


FONTE: AUTOR, 2024.

A organização dos espaços para atender aos interesses e necessidades dos estudantes transforma e influencia na construção das aprendizagens. Por isso, o espaço da escola para o Ensino Fundamental deve ser um espaço educativo e precisa ser organizado, adequado e bem planejado.

A escola bem equipada é importante pelos diversificados estímulos que propõe, mas, sobretudo pela sociabilidade que provoca ao colocar os estudantes em contato uns com os outros e, através desta interação, fazer nascer regras de convívio e permitir-lhe construir habilidades sociais (ANTUNES, 2004, pág. 137).

GRÁFICO 2: QUADRO E FUNCIONÁRIOS



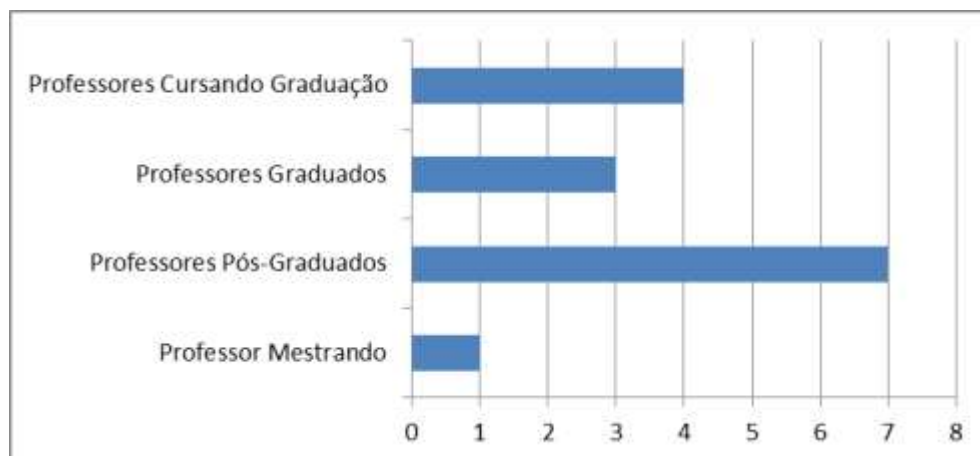
Fonte: Autor, 2024.

Todas as funções exercidas no ambiente escolar são importantes para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem. Além do corpo docente e do pedagogos, o trabalho da equipe administrativa, da secretaria, da biblioteca e dos serviços gerais, contribui com todas as atividades escolares – direta e indiretamente.

Os profissionais da educação exercem um papel fundamental no desenvolvimento da sociedade. Por este motivo são profissionais que vivem em constante transformação, pois a sociedade atual exige que os mesmos estejam permanentemente se atualizando. (ANSHAU; STEIN, 2016, p. 2).

Em relação ao quadro de funcionários a Escola Manoel Cândido Ferreira conta com 14 (catorze) professores - 9 (nove) efetivos e 5 (cinco) contratados -; gestor 1 (um), assistente de gestão 1 (um), auxiliares de biblioteca 2 (dois), auxiliar de serviços gerais 1 (um), auxiliares de limpeza 4 (quatro), merendeiras 2 (duas), como sugere expressão no quadro a seguir.

GRÁFICO 3: NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES



Fonte: Autor, 2024.

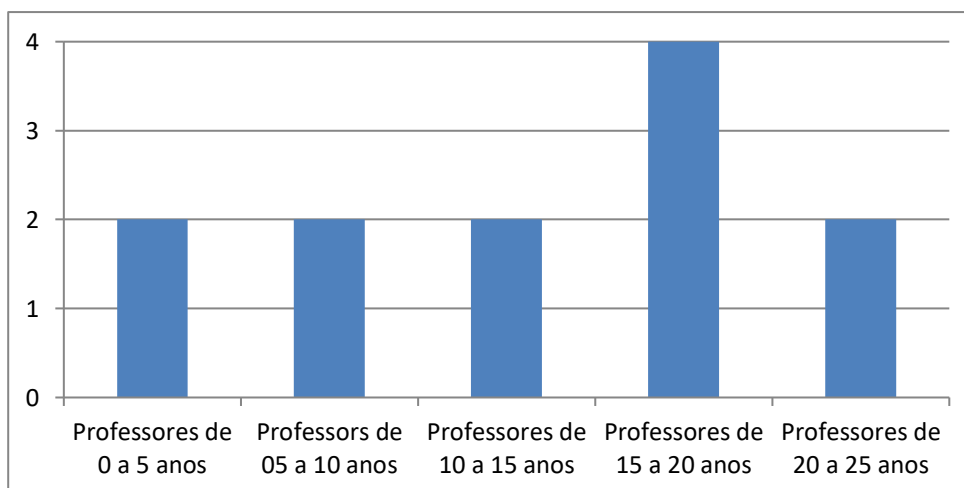
A formação e qualificação docente são alvo de muitas indagações e

preocupações no cenário educativo e social. Compreender a função pedagógica da profissão docente no cotidiano do trabalho em sala de aula e o processo natural vivido nesse contexto, conjuntamente com a formação pedagógica adquirida ao longo da graduação, ou mesmo especialização é essencial para tornar-se um verdadeiro profissional.

A profissionalização dos professores está na ordem do dia. Ela é vista de maneira geral como um verdadeiro desafio, pois há urgência de superar a situação atual, caracterizada pelo paradoxo da coexistência, por um lado, de um exercício muitas vezes cego do ofício, fundado em concepções errôneas, que levam a crer que basta ter talento ou bom senso ou intuição ou experiência, etc. (GAUTHIER, apud HADJI, 2001, p.13).

No que diz respeito ao grau de escolaridade dos profissionais pedagógicos da Escola Manoel Cândido Ferreira temos um retrato que se materializa da seguinte maneira: professor mestrando 1 (um), professores com pós-graduação 7 (sete), professores com graduação 3 (três), professores cursando graduação 4 (quatro). Acreditamos que o quadro de professores só tem a crescer com um número bastante grande estudantes que estão cursando a universidade, dessa forma espera-se em um futuro próximo que estes estudantes estejam somando na educação de nossa escola e na comunidade onde moram.

GRÁFICO 4: EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM SALA DE AULA



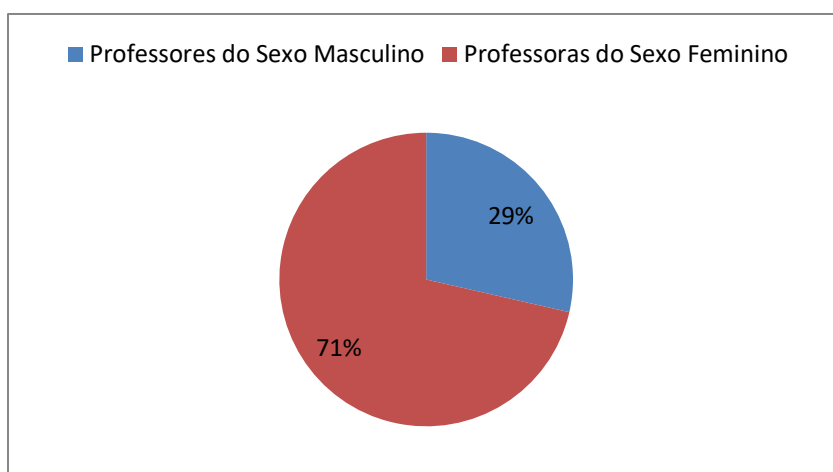
Fonte: Autor, 2024.

Nota-se que só à prática não é capaz de fazer da docência uma profissão, todavia, o fato de ter sido realizada por tanto tempo por meio dela, de algum modo, isso vem a ser um pressuposto de que os saberes práticos orientam o trabalho do professorado.

Nas práticas docentes estão elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 1999, pp. 26-27).

De acordo com estudos realizados a experiência profissional em sala de aula dos professores da Escola Manoel Cândido Ferreira a Vila de Jericó no Município de Triunfo-PE. De 0 a 5 anos de tempo de serviço 2 (dois) professores, de 05 a 10 anos 2 (dois) professores, de 15 a 20 anos 4 (quatro) professores, de 20 a 25 anos 2 (dois) professores. Situação que foi expressa no gráfico acima.

GRÁFICO 5: DIVISÃO DE GÊNERO ENTRE OS PROFESSORES



Fonte: Autor, 2024.

Accorssi (2019) discutem o fenômeno da feminização do magistério atrelado às relações de gênero e divisão sexual do trabalho. Para elas, a presença majoritariamente feminina no magistério, principalmente na educação básica, é resultado de um processo histórico que apresenta como possibilidade à luta feminina o acesso da mulher ao mercado de trabalho condicionado a dominação masculina, já que à docência atribuem-se aspectos do trabalho doméstico e da maternidade.

Conforme afirma Louro,

quando diz que ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos são masculinos (LOURO, 1997, p. 89)

Quanto à divisão por gênero os professores da Escola Manoel Cândido

Ferreira estão divididos da seguinte forma, que se expressa na seguinte ordem: professores do sexo masculino 4 (quatro), professoras do sexo feminino 10 (dez).

5.1. Instrumentos utilizados para coleta de dados

Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados. A entrevista e o questionário. A entrevista com os professores da escola foi feita de modo presencial com os professores da escola, para obter os dados do lócus da pesquisa. A entrevista foi realizada no período de fevereiro a abril de 2024, presencialmente na escola, de forma impressa e não gravada.

Em relação ao questionário feito de forma presencial como ferramenta de coleta de dados, vale ressaltar que facilitou as respostas para a investigação, de forma agradável e fácil. Desta forma, os questionários presenciais fizeram com que os alunos que já estavam na escola, não se deslocaram para outro ambiente visto que os alunos participantes, nem todos moram na localidade da escola.

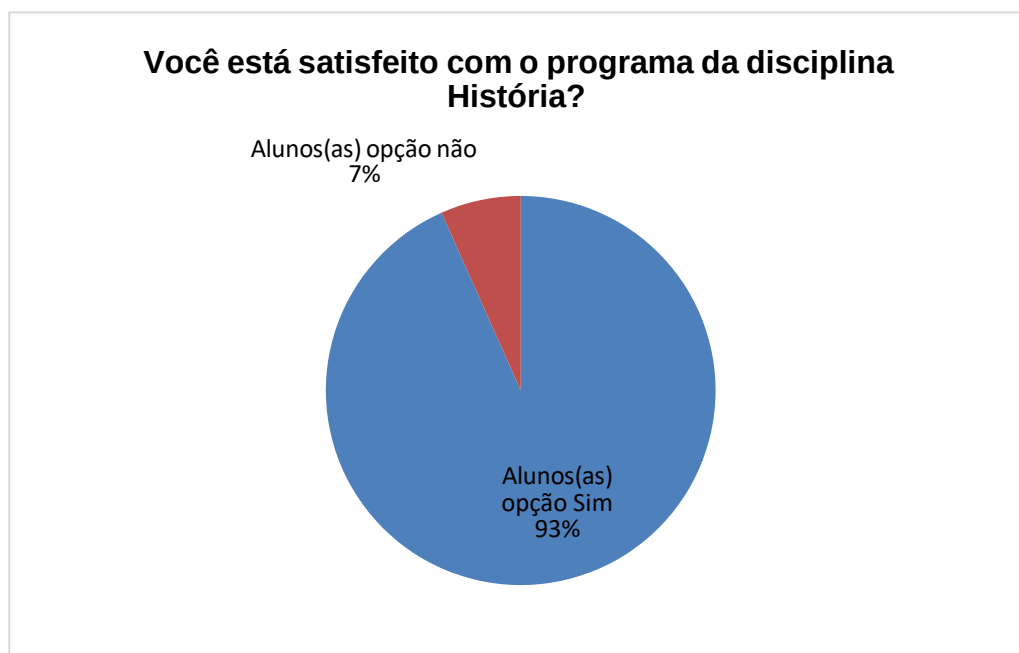
Em relação à aplicação do questionário participaram 15 (quinze) alunos de 2 (dois) 9º anos do Ensino Fundamental II. Foram realizadas 10 (dez) questões objetivas nas quais os alunos fazem as opções que mais se identificam.

Na primeira questão do questionário 93% dos(as) alunos(as) responderam “sim” de acordo com a sua satisfação em relação ao programa do ensino de História e 7% responderam não.

Desse modo, o programa da disciplina História deve ser consolidado de forma a compreender a humanidade em sua plenitude. Uma construção baseada em todas as culturas fundadas de maneira igualmente e capacitadas em seus costumes e habilidades de usufruir do ambiente natural em que ocupam.

Toda mudança de descolonização política (não-racistas, não heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência civil pregada por Mahatma Gandhi e Martin Luther King Jr. foram de fato grandes mudanças, porém, a desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntricas. (MIGNOLO, 2008, p. 287).

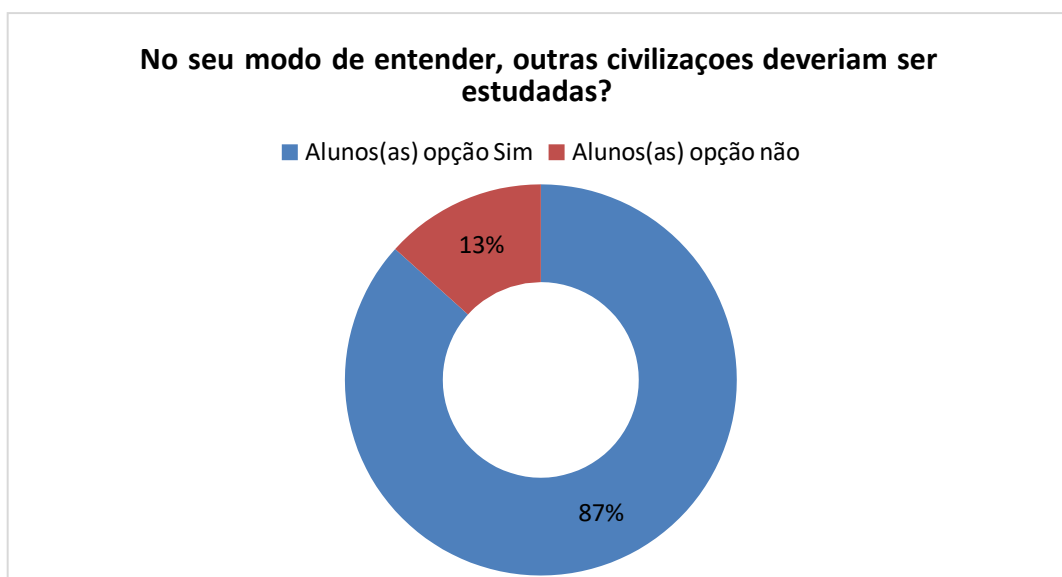
Podemos visualizar a opção dos(as) alunos(as) no gráfico a seguir:



Fonte: Autor, 2024.

Pelo fato da historiografia eurocêntrica ainda perdurar no meio acadêmico algumas civilizações deixam de ser estudadas negligenciando o conhecimento sobre o passado desses povos que muito contribuíram para o desenvolvimento da cultura mundial, em especial as civilizações Orientais, as quais são deixadas de lado para valorizar quase que exclusivamente aquelas que participaram da construção do modelo ocidental de civilização.

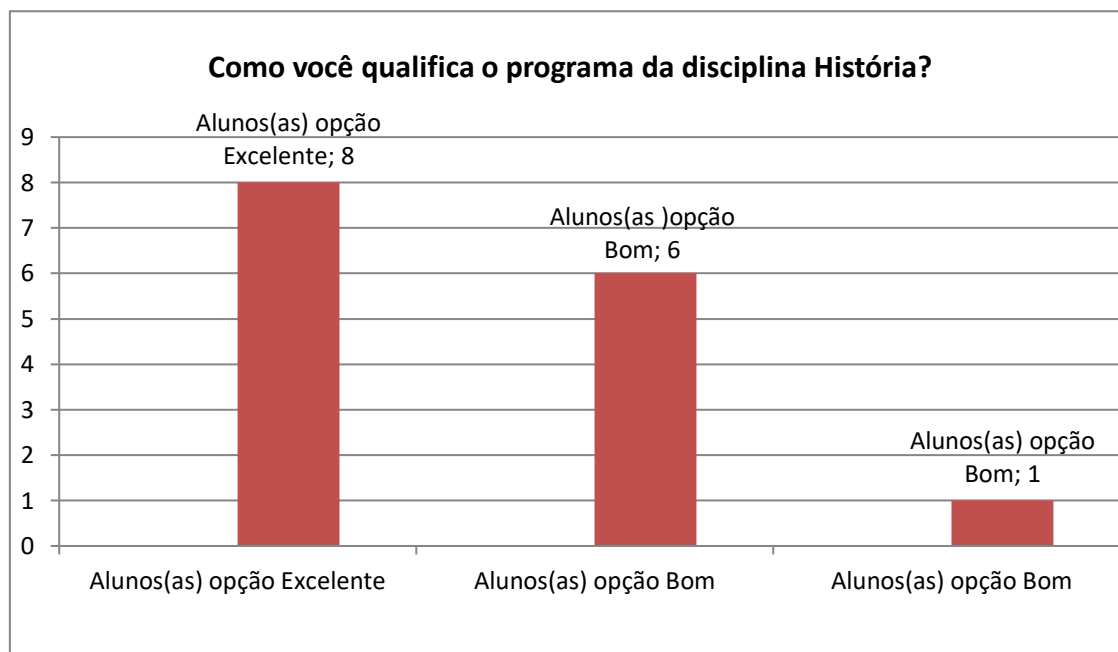
De acordo com a pergunta 2 (dois) do questionário, 12 (doze) alunos(as) responderam “sim”, enquanto que 3 (três) alunos(as) responderam “não”.



Fonte: Autor, 2024.

O programa da disciplina de História poderia ser melhor no sentido que falta encaixar nesse programa outros grupos de pessoas (civilizações) que contribuíram para o crescimento e desenvolvimento da cultura mundial proporcionando uma lacuna na história que não é preenchida apenas com os povos das culturas ocidentais.

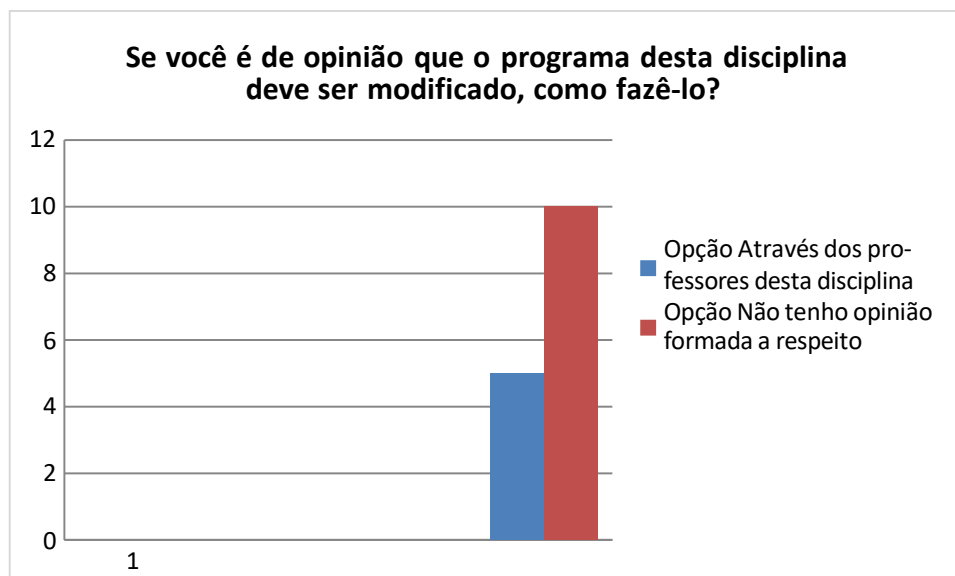
Sobre a questão 3 (três) do questionário, 8 (oito) alunos(as) marcaram a opção “excelente”, 6 (seis) alunos(as) marcaram a opção “bom” e 1 (um/uma) aluno(a) marcou a opção “regular”, que será expresso no gráfico exibido abaixo.



Fonte: Autor, 2024.

Para fazer uma mudança desse porte seria necessária uma grande pesquisa entre os professores para que suas opiniões fossem colhidas e depois em consenso entre os acadêmicos chegassem a uma conclusão de quais grupos deveriam ser incluídos nesse novo programa para que mais civilizações tivessem destaque nos livros didáticos e fizesse parte do conhecimento sistematizado dos estudantes.

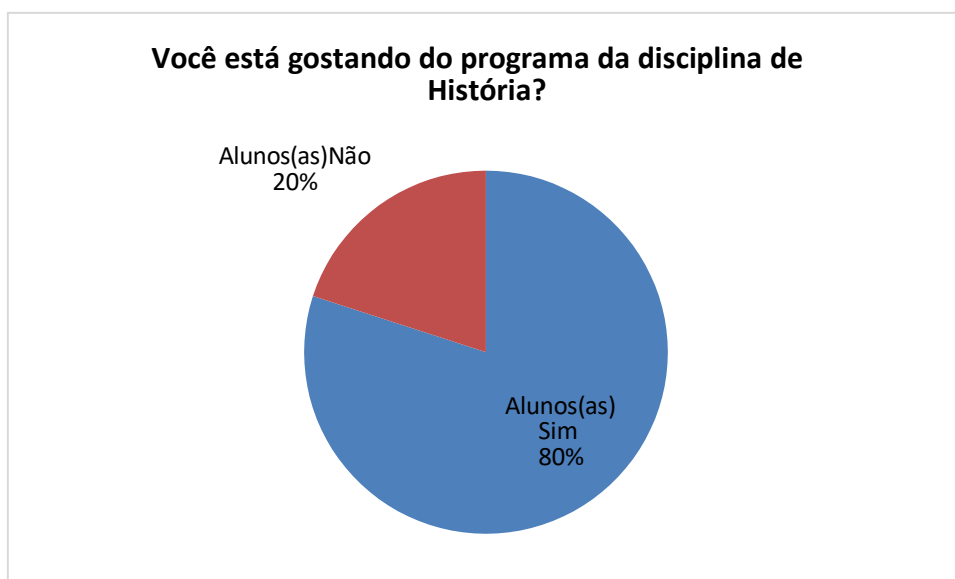
Na questão 4 (quatro) do questionário 5 (cinco) alunos(as) optaram por marcar a opção “através dos professores desta disciplina”, enquanto que 10 (dez) alunos(as) optaram por marcar a opção “não tenho opinião formada a respeito”. Caracterizada no gráfico a seguir.



Fonte: Autor, 2024.

Desde o 6º ano do Ensino Fundamental os alunos se deparam com o programa da disciplina de História no qual os conteúdos já são bastante conhecidos e que praticamente não muda ao longo dos anos. Pelo fato dos alunos não conhecerem outros tipos de organização civilizatória na sua maioria optaram dizer que estão gostando do que está sendo ensinado pela disciplina.

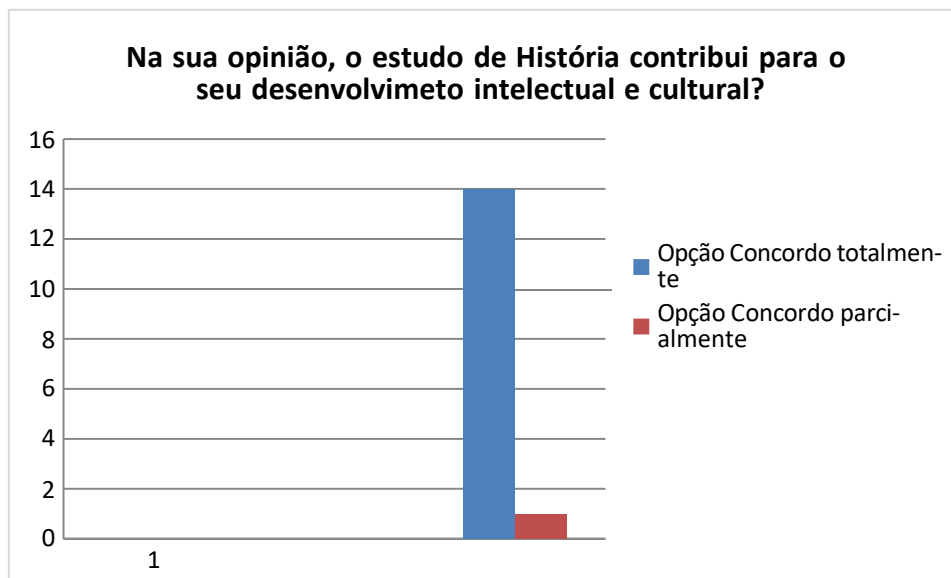
De acordo com a questão 5 (cinco) do questionário 12 (doze) alunos(as) marcaram a opção “sim”, enquanto que 3 (três) alunos(as) atestaram não gostarem do atual modelo de programa da disciplina de História do Ensino Fundamental II. Essas informações estão detalhadas de maneira precisa no gráfico a seguir.



Fonte: Autor, 2024.

A partir do estudo de História os seres humanos adquirem a possibilidade de aperfeiçoarem a sua capacidade intelectual e cultural no sentido que podem ajudar na construção de uma sociedade mais justa e fraterna capaz de ser aprimorada para que mais pessoas tenham uma vida mais confortável e segura.

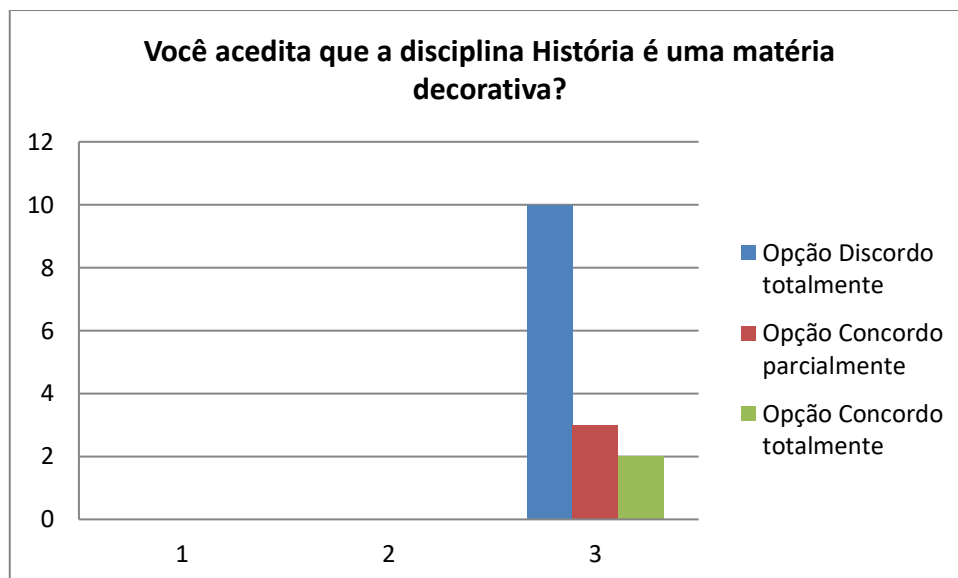
De acordo com a questão 6 (seis) do questionário 14 (catorze) alunos(as) marcaram a opção “concordo totalmente”, enquanto apenas 1 (um/uma) aluno(a) optou por marcar a opção “concordo parcialmente”, expresso no gráfico abaixo.



Fonte: Autor, 2024.

Desde muito tempo atrás que a disciplina História é tida como uma matéria decorativa numa tentativa de desqualificá-la como uma disciplina importante no currículo do estudante. Este pensamento deve ser bastante combativo para que a História não perca o seu valor como disciplina que ajuda a abrir as mentes para o pensar crítico e autônomo, despertando no estudante o desejo de conhecer cada vez mais a sua história e sua identidade como ser humano.

A partir da análise do questionário questão 7 (sete), 10 (dez) alunos(as) marcaram “discordo totalmente” 3 (três) alunos(as) marcaram “concordo parcialmente” e 2 (dois) alunos(as) marcaram que “concordam totalmente”. Veja o gráfico abaixo.

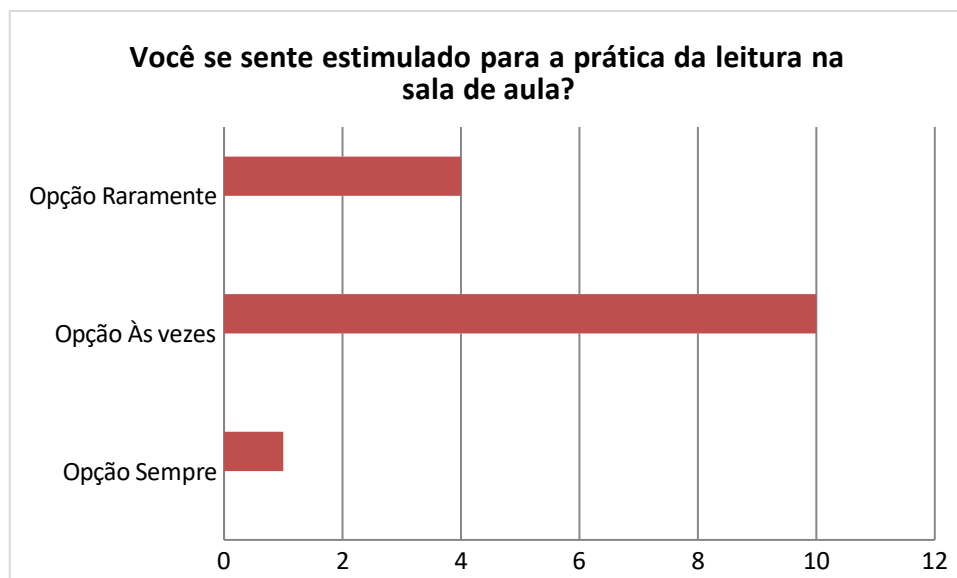


Fonte: Autor, 2024.

Do mesmo modo que a educação, a leitura no Brasil também sofreu influência do processo de colonização. “Eram dos jesuítas os primeiros livros que aqui chegaram, trazendo missão de ‘paz”, para “domesticar” os indígenas, tirando-lhes a identidade. E mesmo a esses livros, a população em geral, tinha pouco aceso. As outras leituras (da vida, da cultura, dos valores dos indígenas e, depois, dos negros) eram suprimidas e impostas a “leitura” no viés europeu.

“Portugal influiu aqui pela negação da cultura em livros, uma vez que, com exceção do século XIX, a partir da mudança da Corte para o Brasil, nunca houve real decisão política de tráfego de livros. Mas é o século XVIII que também proíbe a Antônio Isidoro da Fonseca de aqui instalar-se com sua editora e sua experiência de impressor” (ARAÚJO, 1999, P. 21).

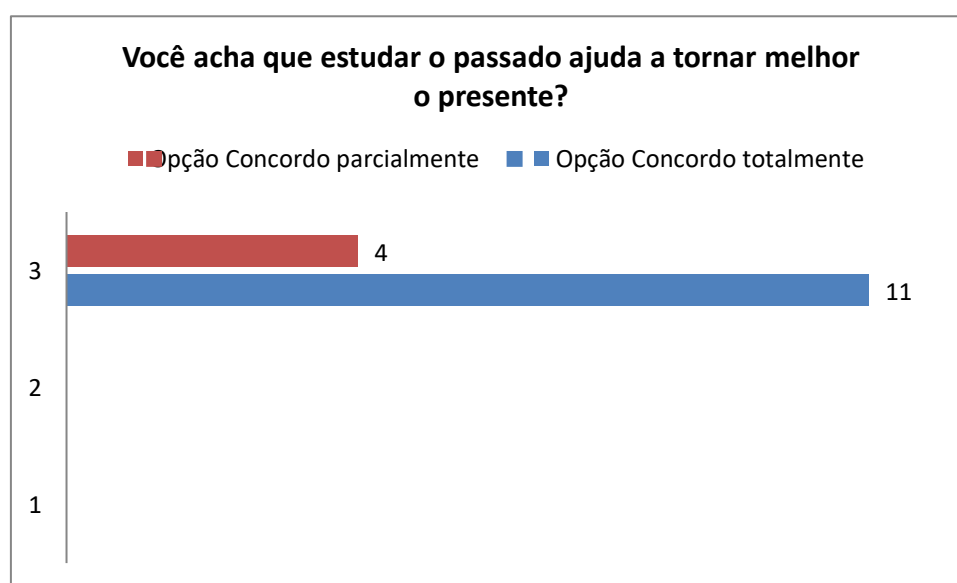
Analisando a questão 8 (oito) do questionário apenas 1 (um/uma) aluno(a) marcou a opção “sempre”, 10 (dez) alunos(as) marcaram a opção “às vezes” e 4 (quatro) alunos(as) marcaram a opção “raramente”. Observe o gráfico a seguir.



Fonte: Autor, 2024.

O estudo do passado nos ajuda a desenvolver uma perspectiva mais ampla e a apreciar como as coisas mudaram ao longo do tempo. Isso pode nos ajudar a tomar decisões mais ponderadas e a evitar ações impulsivas baseadas apenas no momento presente e também pode inspirar inovação e criatividade no presente. Ao conhecer as realizações e os avanços do passado, podemos identificar oportunidades para melhorias e desenvolvimentos futuros.

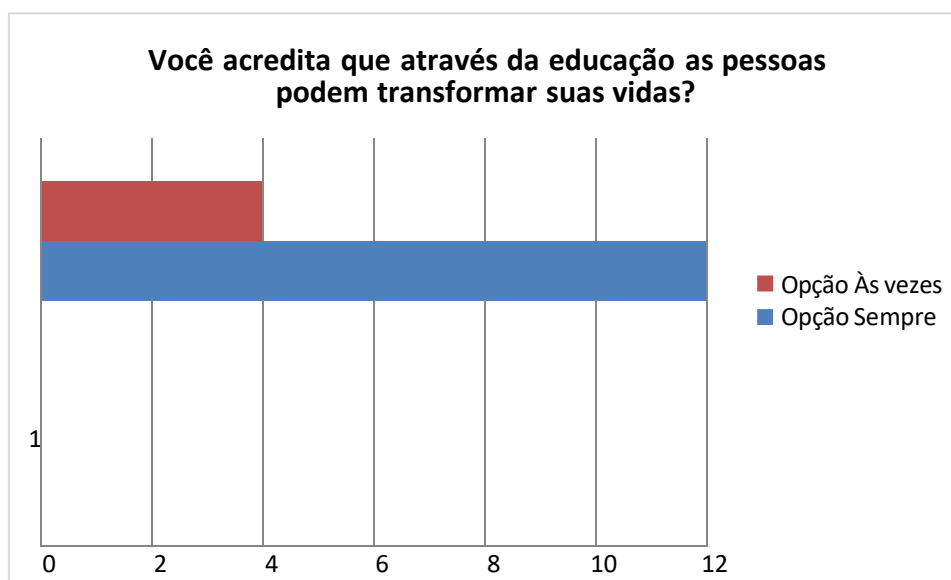
Observando a questão 9 (nove) do questionário, 11 (onze) alunos(as) marcaram a opção “concordo totalmente”, enquanto 4 (quatro) alunos(as) marcaram a opção “concordo parcialmente”, explícito no gráfico abaixo:



Fonte: Autor, 2024.

A educação tem o poder de transformar vidas. Quando as pessoas têm acesso a uma educação de qualidade, elas adquirem conhecimentos, habilidades e perspectivas que as capacitam a alcançar seus objetivos e potenciais. A educação não apenas fornece às pessoas as ferramentas necessárias para progredir em suas carreiras e alcançar sucesso profissional, mas também as capacita a tomar decisões informadas em suas vidas pessoais, a entender melhor o mundo ao seu redor e a contribuir de forma significativa para suas comunidades.

De acordo com a questão 10 (dez) do questionário 11 (onze) alunos(as) optaram pela opção “sempre”, enquanto 4 alunos(as) optaram pela questão “às vezes”. A análise da questão será explicitamente explanada no gráfico a seguir.



Fonte: Autor, 2024.

Os professores (as) entrevistados (as) tiveram mais tempo para responder e liberdade para expor as suas opiniões, principalmente em si tratando das questões abertas.

Finalmente, o processo de análise dos dados foi realizada de forma descritiva, utilizando quadros, gráficos e tabelas para apresentação dos dados. Gibbs (2009) afirma que os dados qualitativos são essenciais e apresentam uma diversidade enorme. Não incluem números ou medidas, mas uma forma de comunicação humana: escrita, auditiva, visual, de comportamento, de pensamento entre outros.

Os quadros, gráficos e tabelas para mostrar os dados coletados, para uma melhor compreensão da pesquisa realizada. Uma tabela é uma coleção de dados organizados em linhas e colunas que representam claramente as informações

e facilitam a comparação entre diferentes itens, enquanto um gráfico é uma representação visual desses dados e pode ser representados como colunas, barras, linhas ou setores. Já os quadros, são usados para dados qualitativos, predominantemente preenchidos com palavras.

5.2. ALUNO, PROFESSOR E FAMÍLIA DISCUTINDO A RELAÇÃO

A partir da relação tensionada entre aluno, professor e família, os professores responderam a entrevista da seguinte forma:

QUADRO 1: DIFICULDADES EM TRABALHAR COM O ALUNO EM SALA DE AULA

1. Qual a sua grande dificuldade em trabalhar com o(a) aluno(a)?
Professor(a) 1: Em meio aos desafio que a educação enfrenta é importante salientar que a falta da família com participação integral é um desafio para mim.
Professor(a) 2: A falta de acompanhamento familiar, bem como o acúmulo de informações não assimiláveis pelos alunos.
Professor(a) 3: Falta de atenção e desinteresse.
Professor(a) 4: Falta de interesse, compromisso e indisciplina.
Professor(a) 5: Trabalhar como diferentes tipos de perfis que atrapalha o processo de ensino-aprendizagem.
Professor(a) 6: Falta de interesse e compromisso, que gera indisciplina e dificulta a aprendizagem.
Professor(a) 7: Falta de motivação e desinteresse, situações que dificultam o processo de ensino-aprendizagem.
Professor(a) 8: Falta de interesse e a desmotivação junto a ausência familiar.
Professor(a) 9: falta de materiais para as aulas.
Professor(a) 10: Indisciplina dos alunos; falta de interesse e compromisso; ausência da família no ambiente escolar.

Fonte: Autor, 2024.

Os professores falaram sobre a dificuldade em trabalhar com os alunos em sala de aula, onde relatam o comportamento dos alunos, falta de atenção, interesse, desmotivação na aprendizagem, a presença da família no processo, o processo de alfabetização, falta de recursos pedagógicos, falta de investimentos na educação, mais formação continuada, onde estas questões afetam a aprendizagem dos alunos.

FIGURA ILUSTRATIVA 10: DIFICULDADES EM TRABALHAR COM O ALUNO EM SALA DE AULA



<https://images.app.goo.gl/j3n4zR5SxToZZRDv8>. Acesso em: 07/03/2024.

Os professores falaram sobre a dificuldade em trabalhar com os alunos em sala de aula, onde relatam o comportamento dos alunos, falta de atenção, interesse, desmotivação na aprendizagem, a presença da família no processo, o processo de alfabetização, falta de recursos pedagógicos, falta de investimentos na educação, mais formação continuada, onde estas questões afetam a aprendizagem dos alunos.

Segundo Lilian Lopes (2021), fala sobre a indisciplina escolar e comportamento onde menciona que acontece por parte de alguns alunos da sala, onde o professor deve estabelecer um diálogo com aqueles alunos, procurar saber os motivos daqueles alunos está fazendo bagunça na sala, como também se faz necessário conversar com os demais alunos de forma cuidadosa para que não venham a fazer indisciplina na sala. O professor deve estabelecer um vínculo com seu aluno, estabelecendo uma amizade de respeito e conversa, para identificação de possíveis causas da indisciplina, comportamento, falta de atenção numa relação dialógica.

De acordo com pesquisa realizada por Paro (2007, p. 52), os alunos vão à escola para “encontrar os amigos, fazer novas amizades, brincar, namorar e relacionar-se com os colegas”. Os professores consideram legítimos e apreciam os

motivos acima citados, porém, gostariam que os alunos também buscassem a escola para a aquisição do conhecimento e da cultura acumulados historicamente. Percebe-se que o interesse maior dos alunos é pelo aspecto social e não pelo aspecto pedagógico e/ou cultural.

Considerando a educação como um processo de socialização e transmissão de heranças culturais, cabe tanto à família quanto à escola a função e responsabilidade pela educação das crianças e adolescentes, cada qual na sua especificidade, porém em parceria, juntas, simultaneamente. Durheim (1978, p. 141), afirma:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver [...] certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio [...] particularmente se destine.

QUADRO 2: PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

2. Qual papel a família no processo de aprendizagem?
Professor(a) 1: É de grande relevância, a família é a base na construção da educação.
Professor(a) 2: Primeiramente educar. Este papel está sendo transferido para a escola, nisso perde-se muito tempo.
Professor(a) 3: Auxiliar, incentivar e motivar o estudo dos seus filhos, dando todo suporte necessário.
Professor(a) 4: Cabe à família complementar a formação dos filhos, pois são responsáveis diretos.
Professor(a) 5: Auxiliar e incentivar a leitura, pedir informações sobre as notas e comportamento dos filhos.
Professor(a) 6: A família tem o dever de educar, preparando o caráter proporcionando o desenvolvimento do seu aprender acadêmico.
Professor(a) 7: A família na escola é de suma importância para o engajamento dos filhos no processo e ensino-aprendizagem.
Professor(a) 8: Estimular, ajudar e incentivar para que eles se sintam apoiados.
Professor(a) 9: De suma importância, pois a família e a escola precisam andar juntas na caminhada da educação.
Professor(a) 10: A família deve incentivar os filhos para o estudo, despertando o interesse e a curiosidade na vida escolar e sua aprendizagem.

Fonte: Autor, 2024

FIGURA ILUSTRATIVA 11: PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM



<https://images.app.goo.gl/1zsMAAtLWdsiXGZWg7>. Acesso em: 10/03/2024.

De acordo com o quadro acima os professores expuseram que no processo de aprendizagem a família é de suma importância, sendo essencial no desenvolvimento acadêmico do aluno. As famílias são essenciais para o desenvolvimento social, cultural, emocional e social das crianças na escola. A família deve participar dos momentos interativos que a escola oferece como forma de dizer que se importa com seu filho, pois não tem condições da escola fazer um bom trabalho sem o apoio da família, sendo muito importante para se alcançar os objetivos e sucesso dos alunos, pois assim desenvolverão seus conhecimentos e habilidades. A família é a base neste processo, onde devem participar nas atividades enviadas pra casa, ir com mais frequência à escola, se inteirar dos assuntos, participar das reuniões, onde vele frisar, que o aluno passa mais tempo com a família do que na escola, onde devem disciplinar e educar, sendo a educação acadêmica entrelaçada com a educação familiar, promovendo um processo de interação.

Segundo (CARVALHO, 2000), os pais participam da educação de seus filhos, quando estão participando das reuniões de pais e professores, se comunicam com a escola, acompanhando os trabalhos de casa, as notas, essa participação pode ser espontânea ou incentivada pela escola. Muitos pais se envolvem e são parceiros

da escola, dividindo as responsabilidades e cumprindo seu papel no ambiente familiar e escolar, mas outros jogam a responsabilidade para a escola e professores, o que torna o professor sobrecarregado, não sendo função do professor fazer tarefas de casa com os alunos e nem tampouco educar, no que quesito de boas maneiras, respeitar os colegas e professores, não chamar palavras feias, dizer bom dia, boa tarde, boa noite, boas maneiras que devem vir de casa.

Segundo Paro (2007), a participação dos pais e familiares na gestão da escola, mobilizando forças para a superação da situação precária do ensino público do nosso país, dependem de iniciativas de ambas as partes. De acordo com o autor, se o objeto de preocupação da escola, nos dias de hoje, é despertar no aluno motivação em aprender, ela necessita ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar, desenvolvendo estratégias a fim de conseguir a adesão das famílias no sentido de estimular e motivar o educando para o aprender. Tal postura positiva não acontece de imediato e não é definitiva, é um valor que, necessariamente, exige que seja cultivado.

Segundo Prado (1985), conforme os interesses socioeconômicos, as transformações sociais vão se dando e as estruturas familiares, bem como os seus valores, vão se modificando. Não há como ocorrer mudança sem transformação. Isso implica dizer que, com as transformações que a instituição familiar vem sofrendo, sem duvidas, os valores familiares vão se alterando.

QUADRO 3: CONTRIBUIÇÕES E AUSÊNCIAS DA FAMÍLIA

3. Você acha que a família contribui? Como? Se não contribui, qual sua opinião?
Professor(a) 1. Com certeza. A família que acompanha na educação dos filhos
perceberá quão é importante esta atitude.
Professor(a) 2: Acontece as duas coisa, até porque não existe família homogênea. A ausência contribui com a falta de aprendizagem; a presença contribui efetivamente na construção do saber.
Professor(a) 3: Sim. As famílias podem contribuir tanto de forma negativa, como de forma positiva. Uma família desestruturada conseqüentemente na maioria dos casos criará filhos desmotivados.
Professor(a) 4: família pode contribuir, pois têm em suas mãos o papel de instruir e educar através de valores.

Professor(a) 5: Sim. Ajudando a fazer os trabalhos para casa; e a ausência de dá pela falta de compromisso com os estudos dos filhos.
Professor(a) 6: A família transmitindo valores e princípios; e a ausência promove um ser humano apático e sem instrução acadêmica.
Professor(a) 7: Sim. Família na escola é uma parceira importante no processo de ensino-aprendizagem.
Professor(a) 8: Sim, porém ainda existe um grande falha.
Professor(a) 9: Muitas famílias são bem estruturadas e, muitas também se preocupam com a situação de seus filhos na escola. Porém, infelizmente muitos alunos não possuem uma família estruturada.
Professor(a) 10: Depende. Em alguns casos contribui, em outros não. Sendo que a família deveria contribuir incentivando a criança a estudar.

Fonte: Autor, 2024.

FIGURA ILUSTRATIVA 12: CONTRIBUIÇÕES E AUSÊNCIAS DA FAMÍLIA



<https://images.app.goo.gl/nSwHa6Y2nbbuSgxo>. Acesso em: 12/03/2024.

Os professores foram perguntados sobre a contribuição das famílias e de que forma contribuíam ou não no processo educacional dos filhos, a maioria dos professores respondeu a família junto à escola é importante para que o aluno tenha sucesso e possa aprender. Disseram ainda que a maioria das famílias é ausente do processo educativo dos filhos, onde deveriam ter uma participação efetiva, com

presença constante para o desenvolvimento dos alunos. A família passa confiança aos seus filhos, desta forma incentivando de forma positiva ou negativa, sendo parceira dos professores e escola o processo torna-se mais fácil ao aluno, que tende a aprender e se desenvolver melhor. É muito importante a participação das famílias nos eventos que a escola promove, realizando junto aos filhos as atividades de casa, pois assim identificará as dificuldades sentidas e pelos filhos, dando retornos aos professores.

Freire (1957) apud Gadotti (1996), em relação aos professores e pais, fala da importância da criação dos grupos que venham a fortalecer o processo de ensino e aprendizagem onde chama de “Círculos de Pais e Professores”:

Nos círculos, à medida que os pais se vão inteirando dos problemas da escola, das suas dificuldades – o comportamento é imprescindível a um trabalho com -, deve a escola a começar a convidá-los a fazer visitas as suas dependências em períodos de atividades. Mostrando a eles como é “na vida” diária, tendo sempre em vista a identificação do pai com os problemas e dificuldades da escola. Neste sentido é que os Círculos de Pais e Professores não podem dar-se apenas de teóricos e acadêmicos. Por isso é que eles têm de, pelo debate, levar o grupo dos pais à crítica e análise dos problemas escolares, dando-lhes condições de mudança de antigos hábitos em hábitos novos. Hábitos antigos de passividade em hábitos novos de participação. (...) Participando, intervindo, colaborando o homem constrói novas atitudes, muda outras, elabora e reelabora experiências, educa-se. (FREIRE, 1957 apud GADOTTI et al, 1996, p.96)

Brandão (1985), nos alerta que as exigências sociais formam os indivíduos na e para a sociedade. Cada sociedade tem seu próprio modo de educar para manter a ordem social em diferentes momentos históricos. Cada tipo e sociedade real, histórica, cria e impõe o tipo de educação de que necessita. A educação é corrompida por interesses de controle social.

Chalita (2004, p.17) diz que “por melhor que seja a escola, por mais bem preparados que estejam seus professores, nunca vai suprir a carência deixada por uma família ausente”.

Segundo Gomide (2009, p. 9):

“A família ainda é o lugar privilegiado para a promoção da educação da criança e do adolescente. Embora a escola, os clubes, os companheiros e a televisão exerçam grande influência na formação dos jovens, os valores morais e os atos de conduta são adquiridos essencialmente através do convívio familiar. Quando a família deixa de transmitir estes valores adequadamente, os demais veículos formativos ocupam o seu papel. Nestes casos, a função educativa, que deveria ser apenas secundária, muitas vezes passa a ser a principal na formação de valores da criança.”

De acordo com Campbell (2011) vida familiar e vida escolar perpassam por caminhos concomitantes. É muito difícil separar aluno/filho, por isto, quanto maior a aproximação da família e da escola, melhor será a relação dessas duas instituições que se fortalecerão mutuamente, e melhor será o desempenho escolar dos seus filhos/alunos. Nesse sentido, é de grande importância que família e escola se apropriem dos benefícios desse estreitamento de relações, pois, acreditamos que esse é um fator que poderá resultar no melhor desempenho escolar e na autoestima do aluno e contribuir para a sua formação de forma integral.

QUADRO 4: EM QUE A FAMÍLIA ATRAPALHA?

4. Em que a família atrapalha?
Professor(a) 1: Uma família consciente nunca atrapalha e sempre colabora.
Professor(a) 2: Quando a escola trabalha as regras básicas da boa convivência e em casa eles desconstroem tudo. Se não andar em parceria não evolui.
Professor(a) 3: Quando ao invés de incentivar o filho em relação aos estudos, os pais desmotivam ou deixam que eles pensem que não precisam a escola.
Professor(a) 4: A ausência da família afeta diretamente no processo de ensino-aprendizagem.
Professor(a) 5: Uma família ausente afeta o processo de ensino-aprendizagem.
Professor(a) 6: Quando não assume com a sua responsabilidade.
Professor(a) 7: Quando a família não participa da vida acadêmica dos filhos.
Professor(a) 8: Quando ao invés de ajudar, acaba desestimulando.
Professor(a) 9: m relação a não contribuição, atrapalha na aprendizagem e no comportamento do aluno.
Professor(a) 10: Atrapalha em não incentivar o aluno a estudar ou frequentar a escola.

Fonte: Autor, 2024.

FIGURA ILUSTRATIVA 13: EM QUE A FAMÍLIA ATRAPALHA?



<https://images.app.goo.gl/Q7ezMg2qkWUyC1X76>. Acesso em 12/03/2024.

Em relação à pergunta sobre em que a família atrapalha, os professores responderam que é quando a escola trabalha as regras de boa convivência e quando os alunos chegam em casa tudo é desconstruído, fazendo com que a parceria família e escola não aconteça. Eles disseram também que nos momentos em que a família não encoraja os filhos para ter um bom desempenho escolar, resultando em uma maior autoestima. Comentaram que a ausência da família desestimula o estudante provocando um fraco desempenho acarretando em reprovação e/ou evasão.

Para Parolin (2010^a) é na família que a criança vai construindo os primeiros vínculos. A Educação da criança deve iniciar dentro da família, para que se facilite o trabalho educativo dentro da escola. Com o passar dos anos, tudo vai mudando e se transformando, assim também ocorrem transformações nas escolas e famílias.

Souza (2014) fala que os pais devem contribuir tendo a sua responsabilidade no processo educativo de aprendizagem na vida dos filhos, pois não é obrigação apenas da escola o processo educacional, mas das famílias, onde a escola irá fazer sua parte, de forma voluntária na formação de futuros cidadãos.

De acordo com Augusto Cury (2017, p. 40) “os pais estão errados se ofereceram aos filhos uma vida extremamente fácil, sem limites, sem contrapartidas, só com direitos. Não lhes ensinar deveres básicos e nem lhes atribuir responsabilidades gera autoritarismo, consumismo ingratitude”. Educação vem de

casa, essa frase pode parecer clichê, mas é uma grande verdade, os responsáveis que precisam ter clareza em seus ensinamentos nas regras sociais básicas (cumprimentar outra pessoa, não pegar no que é dos outros, respeitar o próximo, não jogar lixo na rua, não bater no colega, entre tantas outras situações simples que vivenciamos no dia a dia).

QUADRO 5: QUAL O PAPEL DO PROFESSOR?

5. Qual o papel do professor no processo de ensino aprendizagem?
Professor(a) 1: O professor é uma ponte na construção do conhecimento do estudante, no entanto, compete os mesmos facilitar esse saber.
Professor(a) 2: Apontar o caminho, oferecer condições de um aprendizado efetivo e consistente.
Professor(a) 3: Mediador.
Professor(a) 4: O professor é o agente ativo do processo de ensino-aprendizagem, sendo facilitador e orientador nesse processo.
Professor(a) 5: Acompanhar o aluno como mediador do processo de ensino-aprendizagem.
Professor(a) 6: Mediador do conhecimento, aquele que orienta e acompanha o estudante no próprio processo de aprendizagem.
Professor(a) 7: Ele acompanha o aluno, enfrenta as dificuldades de aprendizagens e suas carências afetivas.
Professor(a) 8: Está sempre preparado para dar o seu melhor em sala de aula.
Professor(a) 9: ele tem o papel de orientar e conduzir os alunos de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo.
Professor(a) 10: Proporcionar ao aluno, além de mais segurança para aprender, desenvolver a capacidade de enfrentar os problemas que possam vir a surgir no processo educativo.

Fonte: Autor, 2024.

FIGURA ILUSTRATIVA 14: QUAL O PAPEL DO PROFESSOR?



<https://images.app.goo.gl/uxfFv4DncY5mCigP7>. Acesso em: 15/03/2024.

O papel do professor, de acordo com as respostas obtidas pelos professores é proporcionar no aluno o desejo de conquistar novos horizontes. Nesse sentido o papel de mediador do conhecimento, tornando o aluno protagonista, orientando os alunos, tirando dúvidas, sendo responsável e tendo atenção com os alunos em sala, procurando conhecimentos, fazendo acontecer, se dedicando, buscando metas, facilitador do conhecimento para se atingir os objetivos propostos de forma que os alunos pensem de forma crítica, reflexiva e tenham seus direitos e deveres na sociedade.

Segundo Libâneo (1998), o professor faz mediações em relação ao aluno e as disciplinas ou conteúdos ministrados em sala de aula, dando ênfase aos conhecimentos e vivências trazidas pelos alunos, levando em consideração o potencial cognitivo, seu jeito de agir, pensar, se expressar. O conhecimento de mundo trazido pelo aluno deve ser respeitado e ampliado. Quando o professor ensina bem, não é apenas passar os conteúdos aos alunos e sim dá possibilidades do aluno buscar, pensar e criticar.

Cury (2003), afirma que os professores não são “repetidores de informações” e sim pessoas que fazem seus alunos pensar, estimulando a inteligência e tem o papel de gerenciar o conhecimento, não sendo mais detentor dele.

Augusto Cury pede que os educadores e responsáveis reflitam sobre:

Se somos incapazes de mudar a essência do outros, o que é educar,

afinal? Educar é não modificar a mente dos educandos, mas levá-los a pensar antes de agir; não é adestrar o cérebro deles, mas leva-los a desenvolver consciência crítica; não é cobrar demais, mas conduzi-los a ter autonomia; não é superproteger, mas estimulá-los a trabalhar perdas e frustrações; não é dar broncas ou punir, mas levá-los a ter autocontrole e colocar-se no lugar dos outros. (1958, p. 07).

QUADRO 6: SE O ALUNO NÃO APRENDE, O PROFESSOR É CULPADO?

6. Se o aluno não aprende, o professor é culpado?
Professor(a) 1: Jamais. Educador que se habilita a ensinar faz a diferença na vida do estudante.
Professor(a) 2: É bastante difícil estas respostas, pois, são vários leques que contribuem nesse processo. O professor é importante, mas não o único responsável.
Professor(a) 3: Acredito que devem ser investigados ambas as partes; mas de maneira geral, na minha opinião o professor não é culpado.
Professor(a) 4: Apesar de muitos acharem, a responsabilidade não pode ser atribuída a uma única pessoa e sim uma série de fatores.
Professor(a) 5: Não. Existem problemas de diversas naturezas que possam causar

determinado bloqueios na aprendizagem do estudante.
Professor(a) 6: Não. Existe uma série de fatores que permeiam a não aprendizagem do aluno, entre eles está à indisciplina.
Professor(a) 7: Não. O professor não deve ser responsabilizado sozinho pelo fato do aluno não ser capaz de aprender.
Professor(a) 8: Não. O papel do professor é ensinar com qualidade.
Professor(a) 9: A aprendizagem do aluno envolve uma serie de fatores: como problemas familiares e/ou algum transtorno de dificuldade de aprendizagem.
Professor(a) 10: Se o aluno não está conseguindo aprender o professor deve procurar outras formas de fazer que ele aprenda e se persistir o problema procurar a equipe pedagógica da escola e família do aluno.

Fonte: Autor, 2024.

FIGURA ILIUSTRATIVA 15: SE O ALUNO NÃO APRENDE, O PROFESSOR É CULPADO?



<https://images.app.goo.gl/ze9FGGeEsaV91HqeaA>. Acesso em: 17/03/2024.

Se os alunos não aprendem, o professor é culpado? Foram expressas várias opiniões onde uns falaram que depende muito do processo, outros falaram que depende de muitos fatores, e deve acontecer uma investigação, outros afirmaram que o professor não é o culpado, mas deve está revendo a forma de ensinar e sua metodologia, e outros afirmam que o professor não é culpado e por vezes o próprio aluno não se interessa, sendo indisciplinado, não estando interessado em aprender e avançar. Sabemos que o processo de ensino e aprendizagem envolve muitos fatores como envolvimento da família e escola trabalhando juntas, as questões de transtornos e distúrbios de aprendizagens, deficiências, caso de separação de pais, falta de interesse dos alunos, ambiente adequado, se o aluno não dorme adequadamente, por exemplo, passa horas de sono jogando pelo celular, se está bem alimentado, dessa forma a conclusão é que são muitos fatores que envolvem a aprendizagem dos alunos e que o professor não é o grande responsável por este não aprender por parte do aluno.

Segundo Mortensen e Senal (2014, p. 50), uma criança rejeitada é uma criança que está sendo empurrada ativamente para um abismo emocional, para uma vida solitária, na qual não se sentirá querida, amada, valiosa. O educador deve estar atento sobre as atitudes dos seus alunos durante as aulas, pois a rejeição pode causa efeitos deletérios, ou seja, consequências prejudiciais à saúde, dificultando

assim o desenvolvimento tanto escolar quanto social desse aluno.

QUADRO 7: SE O ALUNO NÃO APRENDE, O PROFESSOR NÃO PODE SER RESPONSABILIZADO?

7. Se o aluno não aprende o professor não pode ser responsabilizado? Você concorda ou discorda? Por quê?
Professor(a) 1: Discordo plenamente. A não aprendizagem do aluno é competência de diferentes fatores.
Professor(a) 2: Cabe uma vasta observação para encontrar o responsável por esta aprendizagem, uma vez que é o conjunto de ações que leva o aluno a dominar o conteúdo.
Professor(a) 3: Discordo. Existem alguns casos onde a metodologia que o professor utiliza não se adequa a realidade de determinados alunos.
Professor(a) 4: Assim como não concordo que o professor não é o único culpado, ele também tem sua parcela no conjunto da obra.
Professor(a) 5: Discordo. Porque, apesar de não culpado sozinho o professor participa também desse processo e faz parte dessa engrenagem chamada educação sistemática.
Professor(a) 6: Concordo. É preciso entender quais fatores causaram a não aprendizagem dos alunos de modo que o professor não seja responsabilizado.
Professor(a) 7: Concordo. Se o aluno não aprende ele tem algum déficit de aprendizagem. O professor fez aparte dele.
Professor(a) 8: Concordo, pois existe uma pirâmide muito grande para que possa ser avaliados os diversos motivos pelos quais o aluno não aprendeu.
Professor(a) 9: Concordo e discordo ao mesmo tempo. Acredito que a aprendizagem do aluno pode envolver vários fatores internos e externos.
Professor(a) 10: Concordo. Porém, depende muito do professor e do aluno. Muitas das vezes querem colocar a culpa no professor enquanto o aluno também tem a sua parcela de culpa.

Fonte: Autor, 2024.

FIGURA ILUSTRATIVA 16: SE O ALUNO NÃO APRENDE, O PROFESSOR PODE SER RESPONSABILIZADO?



<https://images.app.goo.gl/94B16XdwCTH2ivta7>. Acesso em: 19/03/2024.

Quando perguntados sobre o se o aluno não aprende, a responsabilidade não pode ser do professor, se concordavam ou discordavam, então foram estas as respostas:

Alguns concordaram ou discordaram, pois falaram que o professor deve rever seus conceitos, formas de ensino, identificar porque os alunos não aprenderam, pois uns alunos tem facilidade em aprender, já outros não tem tanta facilidade assim na hora de aprender. Falaram ainda que o aluno deve estar interessado e querer aprender, onde o meio social e familiar interferem na aprendizagem, portanto, a família e escola são responsáveis no processo de ensino-aprendizagem, não cabendo apenas os professores.

Segundo Coronha (2006), os filhos usam tudo aquilo que aprendem a seu favor. Se o filho percebe o quanto seus pais discordam e criticam a escola de seu filho, este fará o mesmo e desrespeitará os professores. Isso, por sua vez, irá distanciar ainda mais a família da escola. Os pais devem tentar entender o motivo de a escola fazer de determinada maneira, através de diálogos sempre que for necessário. Ainda não inventaram melhor forma de trocar ideias do que o próprio diálogo, pois o olho-no-olho aproxima as pessoas e é mais provável que se chegue num denominador comum.

Segundo Grossi e Bordin (1993):

O conhecimento só é conhecimento porque é socializável, ou seja, só podemos partir de um ponto se o conhecemos. Tanto a família quanto a escola só pode ter um objetivo em comum com determinismo e persistência se souber como o educando / filho está

no outro ambiente (familiar/escolar). Caso contrário ambos caminham de forma transversal ou cada um para um lado; paralelo. Mas na contramão. (1993, p. 205).

Szymansky (2010) as famílias têm que acolher a seus filhos, proporcionar um ambiente amoroso, estável e provedor. Superando as dificuldades, dando orientações aos filhos.

Libâneo (2000, p. 22) ressalta que: “Educação é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupo de relação ativa com o ambiente natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (LIBÂNEO, 2000, p. 22)”. Para que se tenham laços com a família é necessário estudar o ambiente familiar, para estabelecer relações com escola, onde a escola pode dialogar com a família para que seja visto os pontos do processo de ensino e aprendizagem.

QUADRO 8: O ALUNO PODE SER RESPONSABILIZADO POR NÃO TER APRENDIDO?

8. O aluno pode ser responsabilizado por não ter aprendido? Se sim ou não, diga por quê?
Professor(a) 1: É muito divergente. A situação de vulnerabilidade pode também colaborar para essa definição.
Professor(a) 2: Em alguns casos sim, pois existem casos que os alunos não estão na escola por vontade própria; quanto a isso não a nada que o professor possa fazer.
Professor(a) 3: Sim. Tendo em vista que muitos alunos não possuem interesse

algum em aprender.
Professor(a) 4: O problema é muito complicado, mas não acredito que o fracasso escolar está no aluno.
Professor(a) 5: Não. Porque em alguns casos o aluno poderá apresentar dificuldades na aprendizagem, necessidade de um acompanhamento da equipe multifuncional.
Professor(a) 6: Sim. Porque nada adiante estudar nas melhores escolas se não houver o mínimo de interesse por parte do aluno, portanto, a aprendizagem é responsabilidade do aluno, da família e da escola.
Professor(a) 7: Não, porque depende muito da situação do aluno.
Professor(a) 8: Não. É preciso analisar todo o contexto para entendermos melhor os fatos.
Professor(a) 9: Muitas vezes é falta de interesse, porém, existem fatores externos que podem contribuir para isso.
Professor(a) 10: Não. Todavia, deve-se primeiro observar o porquê de o aluno não aprender, pois, em vários casos é falta de interesse do aluno.

Fonte: Autor, 2024.

um alto grau relevante, cabendo a ele não apenas a transmitir os conhecimentos, mas o despertar no aluno a vontade, interesse em aprender, ter a consciência crítica e saber fazer análise dos problemas que estão a sua volta e no seu dia a dia.

Segundo Cerqueira (2006), a aprendizagem por sua vez, acontece num entrelaçamento entre informação, conhecimento e saber. Nesse sentido o aluno e o professor poderão experimentar novas maneiras, metodologias, formas de obter novos conhecimentos, indo além das aulas básicas.

Sobre professores e alunos, Ausubel (1980) fala que no contexto escolar, professores e alunos desempenham um importante papel no quesito ensino e aprendizagem, onde o primeiro deve desempenhar suas funções , ensinando, mostrando os conteúdos de forma a desenvolver a aprendizagem, já o segundo, deve mostrar-se interessado e ter atitudes que desenvolva as suas habilidades e conhecimentos. Afirma ainda que o professor deve despertar no aluno sua potencialidade de forma que obtenha a aprendizagem, sendo atento, tendo um olhar mais sensível aos interesses e aquilo que o aluno precisa. Em contrapartida ainda, mas na mesma direção, o aluno tem que querer, tem que estar motivado a buscar, a se desenvolver, a evoluir nos seus conhecimentos na sala, na escola, no meio social e familiar, trabalhando e sendo parceiro do professor, caminhando juntos para chegar aos objetivos de um bom processo educativo. Embora, a aprendizagem seja uma forma individual, a forma como deve acontecer é coletivamente, professores e alunos.

Diante da pergunta feita aos professores qual a maior dificuldade em ser professor nos dias atuais, os professores responderam:

QUADRO 9: QUAL SUA MAIOR DIFICULDADE COMO PROFESSOR(A)?

9. Qual sua maior dificuldade como professor(a)? Ou não sente dificuldade?
Professor(a) 1: O desinteresse familiar com a educação dos filhos.
Professor(a) 2: São muitas as dificuldades: a falta de interesse; a desestrutura familiar; às vezes a falta de material.
Professor(a) 3: Conseguir a atenção de todos os alunos; falta de laboratório de informática.
Professor(a) 4: Formação adequada para lidar com a diversidade.
Professor(a) 5: A defasagem na aprendizagem do alunos; falta de acompanhamento familiar nas tarefas de casa; falta de parceria família-escola.

Professor(a) 6: Ensinar a quem não quer aprender.
Professor(a) 7: Falta de interesse dos alunos; dificuldades de comunicação com os pais.
Professor(a) 8: Fazer com que o aluno se sinta capaz de conquistar tudo que ele sonha.
Professor(a) 9: Muita cobrança dos pais; falta de material.
Professor(a) 10: Enquanto docente sempre existem dificuldades como: despertar o interesse do aluno, já que muitos não são incentivados fora da sua vida acadêmica.

Fonte: Autor, 2024.

FIGURA ILUSTRATIVA 18: QUAL A SUA MAIOR DIFICULDADE COMO PROFESSOR?



<https://images.app.goo.gl/matPQMRDZN1BRxRK9>. Acesso em: 23/03/2024.

As principais respostas dos professores foram: a falta de locais para os meios tecnológicos, falta de empatia dos pais, falta de respeito, comprometimento e obediência das regras, participação nos eventos da escola, a indisciplina dos estudantes, de lidar com as tecnologias, ensinar para os estudantes que não querem aprender, lidar com desmotivação, ausência das famílias, falta de materiais de trabalho e recursos pedagógicos, a desvalorização por parte dos educadores aos próprios colegas de trabalho, pouco tempo para planejar as aulas, alunos que tem algum tipo de transtorno ou deficiência, crianças com fome. A dificuldade de despertar no aluno o interesse particular para buscar adquirir o conhecimento que é transmitido nas aulas dos professores.

Para Vygotsky (2019) cabe ao aluno ter interação e ser ativo na construção do seu conhecimento. Ao professor, cabe ser um grande mediador, facilitando que os alunos possam ter acesso as diferentes culturas e que possam construir

significados, onde cognição e afetividade devem está presente nas ações humanas, sendo inseparáveis.

Esquirol (2008), em relação ao olhar nos espaços escolares, é preciso ter um olhar individualizado e atento nos processos educacionais, tendo amplitude e respeito para que aconteça a compreensão, onde devem acontecer tomadas de decisões de forma coletiva e conjunta, em busca de melhorias nas propostas políticos–pedagógicas.

Arroyo (2004), é preciso reeducar o olhar para os educandos e educandas, mudar os planos de aula se necessário, ter novas práticas e posturas, que o modo de agir não seja radical, “que sejamos instigados (as) a aprender mais, a ler mais, a estudar como coletivos novas teorias, novas metodologias ou novas didáticas” (Arroyo, 2004, p.62).

Escolano (2001) diz: “não se deve esquecer que a escola, como qualquer outro tipo de habitação, incluída a própria casa, é uma criação cultural sujeita a mudanças históricas”, Escolano (2001, p.45)

Moraes (2002) diz que a estrutura das escolas em todo país, não são adequadas, com pouco espaço para as atividades escolares e não atendem aos professores e alunos como deveria ser ou o que recomenda União Internacional de Arquitetos (UIA) e Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA).

Garcia (1999) relata que a indisciplina tem sido um grande problema dentro das salas de aula nos dias atuais, na relação entre professores e alunos, sendo fonte de estresse, conflitos e embates. É muito recorrente em sala de aula, devido falta de limites e a resistência em obedecer às regras.

Almeida (2017) diz: “A família e a escola são agentes de socialização, sendo a família a mais importante por ser o primeiro ambiente em que a criança recebe seus primeiros cuidados, ensinamentos e direcionamentos para ingressar em uma vida em sociedade”.

Sobre a desvalorização, a revista Forbes (2023), fez uma publicação onde cita que os professores têm o menor salário do Brasil. Nesta lista estão os professores do ensino fundamental I, professores de áreas específicas como artes, professores do ensino especial, professores do ensino médio e professores de música.

Segundo Nóvoa (1992), em relação à falta de materiais e estrutura física,

afirma que a estrutura física e material mostra valores que são assumidos pela organização escolar, tendo uma função simbólica, proporcionando a criatividade e a socialização da criança, onde na falta de materiais ou estruturas adequadas, a aprendizagem será pequena.

O planejamento é algo muito importante ao professor, pois é a execução das suas ações em sala, e é preciso que a escola ofereça tempo e espaço para que isto venha acontecer. Os professores devem ir para sala de aula já com tudo que pretendem fazer com seus alunos, para requer que o professor planeje as atividades, brincadeiras, objetos que irá utilizar dinâmicas etc.

Para Vasconcelos (2012, p. 41), “o planejamento é uma questão política, pois envolvem posicionamentos, opções, jogos de saber, compromisso com a reprodução ou com a transformação”.

Seguindo a entrevista com os professores, eles foram perguntados sobre o apoio pedagógico, se em sua escola tem apoio pedagógico ou não, para que haver uma dinamização do planejamento escolar e possa melhorar a elaboração das atividades docentes, os professores responderam da seguinte forma:

QUADRO 10: EM SUA ESCOLA, VOCÊ RECEBE APOIO PEDAGÓGICO?

10. Em sua escola, você recebe apoio pedagógico? Se sim, explique. Se não, dê sugestões.
Professor(a) 1: Sim. Na medida do possível.
Professor(a) 2: Na medida do possível sim. Quando o coordenador é por área o atendimento e acompanhamento é direcionado e mais eficaz.
Professor(a) 3: Sim, em partes. Recebo apoio pedagógico de outros colegas de trabalho.
Professor(a) 4: Sim, recebemos apoio de forma razoável; mas poderia ser melhor dada a complexidade da escola nos dias atuais.
Professor(a) 5: Sim. Mesmo tendo o acompanhamento pedagógico, deveria alcançar também os alunos com dificuldades de aprendizagem procurando corrigir essa deficiência a partir de aulas no contra turno.
Professor(a) 6: Sim, mas defendo que aconteça formações com mais frequência para o trabalho do professor seja direcionado para os diversos desafios que surgem na sala de aula diariamente.

Professor(a) 7: Sim, temos um acompanhamento pedagógico e isso é um excelente estratégia de orientação no processo de ensino-aprendizagem.
Professor(a) 8: Sim, é fundamental essa parceria, sempre inovando, criando e ajudando a todos no coletivo.
Professor(a) 9: Sim. Por parte da coordenação e direção.
Professor(a) 10: Sim, a partir da coordenação e da equipe da Secretaria Municipal de Educação

Fonte: Autor, 2024.

FIGURA ILUSTRATIVA 19: EM SUA ESCOLA, VOCÊ RECEBE APOIO PEDAGÓGICO?



<https://images.app.goo.gl/cm5bqS4LdYpJMDu76>. Acesso em: 25/03/2024.

De acordo com a entrevista a maioria dos professores concordou ter um acompanhamento pedagógico, sendo que esse acompanhamento precisa ser melhorado para que possa satisfazer às necessidades pedagógicas dos professores. O Papel do coordenador pedagógico é dar suporte aos professores nas suas dúvidas, atividades, fortalecendo uma parceria com professores e alunos no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, indicando melhores formas dos professores usarem suas metodologias para que os alunos desenvolvam suas habilidades, bem como fazendo parceria com as famílias, construindo ainda um elo com a gestão escolar.

A LDB (9.394/1996) vem afirmar a função do coordenador pedagógico que é

ajudar os professores a executar seu papel da melhor maneira possível, além de estabelecer e estreitar a relação entre pais e escola. Seu papel deve ter o foco maior na rotina pedagógica da escola, onde busque junto aos professores, estratégias para que se alcancem os objetivos propostos, oferecendo aos estudantes um ensino de qualidade e excelência.

Lomanico (2005) diz que o coordenador pedagógico faz parte do quadro do magistério, deve seguir uma hierarquia, seguindo as instruções do diretor da escola, para está na função é necessário ter competência.

Para Libâneo (2001) o coordenador pedagógico é responsável pela viabilização do trabalho pedagógico, articulando tendo uma relação direta com professores, pais e alunos.

Christov (2003) cita que a formação do coordenador pedagógico deve esta relacionada à busca de conhecimentos para que venha ajudar aos seus professores, orientando-os para que se tenha uma prática pedagógica satisfatória. Afirma ainda que somente um processo crítico-coletivo-reflexivo poderá auxiliar na identidade dos coordenadores dentro da instituição escolar.

Freire (1982) diz que o coordenador pedagógico, antes de qualquer coisa, ele é um educador e deve se atentar ao cenário pedagógico escolar, no que se refere à aprendizagem interna, levando os professores a ressignificarem suas práticas e metodologias, fazendo um resgate da autonomia dos professores, sem deixar de lado o trabalho coletivo, pois a coletividade se torna muito importante.

Oliveira (2009) reitera que o objetivo do coordenador pedagógico é oferecer subsídios, que auxiliem seus professores a compreender melhor sua prática e dificuldades existentes no dia a dia escolar, além fazer uma forte articulação na educação continuada dos mesmos. Ao dá possibilidades a articulação dos conhecimentos, o coordenador pedagógico conseguirá oportunizar uma reflexão das ações exercidas pelos seus professores, conduzindo-os a ter um olhar diferente e profundo sobre o contexto escolar, no qual trabalham.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trás como desafio o ensino de História no Ensino fundamental II, no que tange a chamar a atenção dos alunos com relação às Ciências Humanas, especialmente com a disciplina História. Assim, torna-se um desafio enorme em tempos de mídias digitais, pois, para os alunos, aquilo que está nas mídias é muito mais interessante do que a sala de aula propriamente dita. Por isso, este trabalho tem como desafio criar no aluno o gosto pela leitura, em especial pelos textos de caráter histórico. E, para isso, apresentamos momentos da história da humanidade que requer sua apropriação de forma que ele se torne um cidadão entre os demais.

Refletir sobre o ensino de História com base nos tempos históricos, observando as vivências e transformações ocorridas no decorrer desse tempo histórico, reconhecendo o conhecimento histórico como fator fundamental para o aprimoramento cognoscitivo dos estudantes, levando-os a agirem como parte do meio no qual estão inseridos, incentivando a participação dos educandos na vivência coletiva, atuando com criticidade, favorecendo o desenvolvimento de um ambiente acolhedor e propício para a prática de ensino aprendizagem.

Demonstrar as dificuldades de desenvolver práticas pedagógicas no ensino de História a partir do pouco interesse dos alunos pelo exercício da leitura de textos históricos, caracterizando o paradigma de que a História é uma disciplina decorativa.

Acreditamos que a leitura seja um possível caminho para a criança desenvolver a imaginação, emoção e sentimentos de forma prazerosa e significativa. São através dos contatos com os livros, no caso em especial os livros de história, que as crianças buscam novos horizontes e exercem uma reflexão crítica e construtiva do conhecimento histórico. Sabemos que isto só acontecerá, quando a escola e o professor buscarem incentivar práticas de leitura significativas, cujas atividades escolares ofereçam e favoreçam as crianças momentos que levem à integração com os outros, a socialização, as descobertas, criando um espaço promissor para uma aprendizagem, principalmente quando se trata do objetivo de formar leitores.

A partir da percepção da falta de leitura dos alunos ficou evidente a necessidade de um projeto de leitura abordando os temas relevantes ao contexto histórico e os temas relacionados neste trabalho de modo que a finalidade desse projeto é desenvolver atividades que chamem a atenção dos alunos e nesse sentido atingir o objetivo almejado que será o gosto pela leitura dos textos históricos

trabalhados em sala de aula.

Dessa forma, observando a realização do projeto de leitura de um modo geral, foi bem sucedido e muito importante na transformação dos alunos leitores. Foi percebida uma atração para a leitura em toda a escola, que deu início a uma série de atividades de leitura como leitura de dramatizações, encenações leitura de poesias e contos, livros históricos e mesmo de textos informativos e científicos. Ficou evidente que os alunos da escola em que foi desenvolvido o projeto continuaram interessados na leitura, pois continuam buscando livros na biblioteca e muitas outras vezes acontecem leituras dramatizadas durante as aulas de História, além de requerida a leitura de suas próprias produções de textos.

O desinteresse é o principal desafio do professor. Essa falta de atenção e vontade o faz apático na sala de aula, caracterizando um ambiente sem importância, levando-o a acreditar que determinados conteúdos são inutilizáveis sua na realidade, provocando indagações como essa: para que estudar determinado conteúdo e/ou determinadas disciplinas?

É, portanto, de extrema importância desenvolver nos alunos a percepção de que todas as disciplinas são importantes em sua vida pessoal, profissional e cultural, despertando nesse aluno o interesse pelo que é público (coletivo), e também no que se trata a questão ambiental. Isso pode ajuda-lo a se fortalecer como ser humano diferente que atua no processo de representatividade de maneira autônoma, combativa e sem compromissos políticos com troca de favores.

Abordamos também o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, partir do momento a aprovação da Lei 10.639/03, aflorou uma necessidade para garantir uma ressignificação e valorização cultural daquilo que formam a diversidade cultural brasileira. Nesse sentido, os professores são essenciais no processo contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil.

Apesar do avanço com a aprovação da lei é indispensável e importante reconhecer à contribuição da cultura e da história dos africanos e dos indígenas na solidificação, construção e afirmação da sociedade brasileira. Portanto, com a Lei 11.645/08, aconteceu a convergência entre os grupos indígenas, negros, ciganos etc.

A palavra História, utilizada enquanto conhecimento de uma matéria nos coloca frente à outra concepção do que venha a ser ensinar e aprender História na escola na qual a característica principal é levar o aluno a compreender como

um determinado conhecimento sobre o passado é construído. Neste sentido, o objetivo em sala de aula, não se limita, a saber, uma informação sobre o passado, mas compreender, historicamente, como e porque tal conhecimento foi produzido e como chegou até nós.

Dessa forma, vimos ainda o quão importante é a participação da família como parceira da escola e professores para que se alcancem os objetivos que é a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, como também a ausência da família causa prejuízos e atrasos aos alunos.

Assim, um dos fatores importantes desta pesquisa, vale ressaltar, a importância do professor como facilitador, como mediador, como aquele que incentiva o aluno a correr atrás, a pensar, a criticar, instiga os alunos a serem protagonistas, buscando novas experiências e novos saberes. Um ponto importante é que quando os alunos não aprendem, nem sempre o professor é culpado, há outros fatores que influenciam na aprendizagem dos alunos, porque em alguns momentos o sistema quer colocar toda a culpa nos professores, que acaba sendo mais responsabilidade atribuída ao professor. Atualmente, muitos alunos são indisciplinados, desinteressados, não frequentam as aulas e quando frequentam não realizam as atividades, exemplos já mencionados durante a realização da pesquisa.

Entende-se a importância de se trabalhar em equipe e coletividade em relação à escola, família e professores, como ainda é importante que os professores tenham apoio pedagógico no auxílio a sua prática pedagógica com os alunos, buscando soluções de melhorias na aprendizagem. A formação continuada é essencial aos profissionais da educação como de qualquer área, e para isto é necessário que se de condições para os professores se atualizarem.

Finalmente, é importante compreender a primazia desta pesquisa para trabalhos vindouros de pesquisas acadêmicas e artigos relacionados ao tema abordado, onde possa explicar os questionamentos realizados sobre as dificuldades de aprendizagem, o papel do professor e ausência da família, onde se faz necessário criar estratégias, parcerias e elos para uma melhor aprendizagem dos alunos como também um melhor desempenho dos profissionais da educação na prática pedagógica em sala de aula. É preciso ainda valorização destes profissionais, respeito, apoio pedagógico e familiar, diálogos, compreensão e que cada instituição, seja a família ou a escola executem seus papéis e suas responsabilidades no processo educativo.

Com base no que foi apresentado é inegável a importância do trabalho com o projeto de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental II, nesse sentido é possível afirmar que este processo de incentivo é indispensável no processo de escolarização. Portanto, cabe ao professor desenvolver momentos criativos e intensos ao trabalhar com obras literárias de modo que as crianças e adolescentes possam se sentir parte das histórias. Afinal, se o trabalho com a literatura for efetivado com qualidade e consciência, os indivíduos poderão tornar-se mais críticos e sensíveis, e conseqüentemente, mais humanos, capazes de questionar e atuar na transformação da sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. et al. **Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão**. Educação (UFSM), Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 327-342, 2007.

ALVES, Washington Lair Urbano. **História da Educação no Brasil: da descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996**. Lins-SP, UNISALESIANO (Trabalho de Conclusão de Curso), 2009. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/47650.pdf>. Acessado em: 3/11/2020.

ANDRÉ, Elisandra Leite; BARBOZA, Reginaldo José. **A importância da parceria entre a família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo**. Revista Científica Eletrônica da Pedagogia – ISSN: 1678-300. Ano XVII – Número 30 – janeiro de 2018 – Periódico Semestral. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/lupTy4EKojpUN2D_2018-10-6-10-36-41.pdf. Acesso em: 10 Jun. 2020.

ANTONACCI, M. A. **Decolonialidade de corpos e saberes**: ensaio sobre a diáspora do eurocentrado. In: _____. Memórias ancoradas em corpos negros. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2015, p. 333.

ANSHAU, Camila; STEIN, Deise Josene. **Stress e qualidade de vida**: um olhar sobre o professor. Revista saberes e sabores educacionais, v. 1, n. 3, p. 180-183, 2016.

ANTUNES, Laurem; ACCORSSI, Aline. **Relações de gênero e a feminização da profissão docente**: reflexões sobre a divisão sexual do trabalho. RECC, Canoas, v. 24, n. 3, 49-60, nov. 2019.

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Perfil do Leitor Colonial**. Ilhéus: UESC, Editus – Editora da UESC; 1999.

ARAÚJO, G. B. M. **Família e Escola**: parceria necessária na educação infantil. Especialização em Educação Infantil. Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/10869/873/5/família%20e%20escola%20-%20parceria%20necess%C3%A1ria%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf>.

Acesso em: 30/nov/2020.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

ARROYO, M. G. (2004). **Imagens quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes.

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

BACICH, José. Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma Educação Inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, José C. **Protestantismo e Escravidão**. Brasília: UnB, 1988.

BARCA, Isabel. **A educação histórica numa sociedade aberta**. Currículo sem fronteiras, v. 7, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2007.

BASSEDAS, Eulália. (org.) **Intervenção educativa e diagnóstica psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BELLUZZO, Ana Maria de Moraes. **O Brasil dos viajantes**. São Paulo: Fundação Odebrecht, 1994.

BETHELL, Leslie. **A abolição do tráfico de Escravos no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1976.

BITTENCOURT, Circe Mari Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOGDAN, R. & Biklen, S. (1994). **Introdução Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora. (Versão original 1991).

BONFIM, Paulo Ricardo. **Educar, Higienizar e Regenerar**: uma história da eugenia no Brasil. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. P. 228.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental.

- Parâmetros Curriculares Nacionais: **Pluralidade Cultural, orientação sexual**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental / MEC / SEF, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CACERES, Florival. **História do Brasil**. São Paulo: Editora Moderna, 1997.
- CAIMI; Flávia Eloisa; Oliveira, Sandra Regina Ferreira de. **Os jovens e a aula de História**: entre tensões, expectativas e possibilidades. Revista Educação em Questão, Rio Grande do Norte, v. 44, n. 30, set./dez., p. 88-109, 2012.
- CAMPBELL, Selma Inês. **Reunião de Pais e Mestres**. Organização e Planejamento. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- CAMPOS, J. C. Carvalho; HELZA A. **A Psicologia do desenvolvimento**: influência da família. São Paulo: EDICOM, 1983.
- CAMPOS, Regina Helena d Freitas. **História da Psicologia e História da Educação** – conexões. In: Fonseca, Thaís Nívea de Lima e VEIGA, Cynthia Greive. História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Atlântica, 2003. P. 129-158.
- CANDAU, Vera. **Memória(s), diálogos e buscas**: aprendendo e ensinando didática. In: CANDAU, Vera (org.). Didática, questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009.
- CANUTO, Natália Oliveira. **Wallon: afetividade no desenvolvimento da criança**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, PUC – Goiás, Goiânia, 2020.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1982. P. 432.
- CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZALEZ, Maria F. **Ensino de História e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CARVALHO, M. E. P. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero**. Cadernos de pesquisas, n. 110, 2000.
- CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. **A formação de professores e o ensino de Geografia**. Terra Livre, v. 1, n. 14, p. 51-59, 2015.
- CERQUEIRA, T C S. **O professor em sala de aula**: reflexão sobre os estilos de

aprendizagem e a escuta sensível. PSIC 2006; 7 (1): 29-38.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **Fazer história**. In: A escrita da história. 2. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2000.

CERVO, Armando Luiz; BERVIAN, P. Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAGAS, Daniele Cristiane. **A tecnologia auxiliando no ensino de História, 2016**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Plena em História) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

CHALITA, Gabriel. Educação: **a solução está no afeto**. 12ª ed. São Paulo: Gente, 2004.

CHERUEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, n. 2, pp. 177-229, 1990.

CHESNEAUX, S. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.

CONTRIN, Ailton Alex. **Educação e teologias**. Londrina: Editora e distribuidora Educacional S.A., 2016.

CORONHA, Cristina. **Melhores pais, melhores filhos, educar pelo exemplo**. São Paulo: Editora Agir. 2006.

CORRÊA, Marisa. **As ilusões da liberdade**. A escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil. Bragança Paulista/São Paulo: EDUSF, 1998.

COSTARD, L. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: **Anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História**. Fronteiras e debates, Macapá, p. 159-175, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/view/3635>. Acesso em: 04/11/2020.

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. **A importância da Família na Escola para a construção do desenvolvimento do Aluno**. EDUCERE. (2013). Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25972_13983.pdf. Acesso em: 28 Mai 2020.

CHRISTOU, Luiza Helena da Silva. **Educação continuada**: função essencial do

coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. (Org.). O coordenador pedagógico e a educação continuada. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 9-12.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DOSSE, François. **A história**. Bauru/São Paulo, EDUSC, 2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ESCOLANO, A. (2001). **Currículo, espaço e subjetividade**: A arquitetura como programa (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP & A.

ELIAS, Nibert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESQUIROL, J. M. (2008). **O respeito ou o olhar atento**: Uma ética para a era da ciência e da tecnologia. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

FERRARI, G. V. **A importância do coletivo na construção do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar**. In: Perspectiva, Erechim. V. 35, n. 132, p. 159.

FERNANDES, Adriana Hoffman. **Narrativa de crianças na sociedade da imagem**. Curitiba: Appris, 2019.

FINELLI, L. A. C.; SILVA, J. L.; AMARAL, R. A. **Trajetória da Família Brasileira**: O papel da mulher no desenvolvimento dos modelos atuais. Humanidades, v. 4, n. 2, jul. 2015.

FRAGA, Fernanda Rocha. **A participação do Pais no Processo de Escolarização dos Filhos**. Psicologado, [S. J.]. (2013). Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-participacao-dos-pais-no-processo-de-escolarizacao-dos-filhos>. Acesso em: 28 Mai 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação Bancária e Educação Libertadora**. In: PATTO, Mari Helena Souza (org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1971. P. 61-80.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Itamar. **Narrativa Histórica**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria D. (org.). **Dicionário do ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FUSINATO, Taís Betânia. **Cooperativa de trabalho**: reflexões a partir de uma experiência na Amazônia rondoniense. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

GALLIANO, A. Guilherme. **O método científico**: Teoria e prática. São Paulo: Harbra, 1986.

GARCIA, Regina Leite. **Cartas Londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação**. Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1995.

GARCIA, Joe. **Indisciplina na escola**: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. Revista Paranaense de desenvolvimento, Curitiba, n. 95,p. 101-108, Jan. a mar. 1999.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Investigação Qualitativa em educação**. Projeto Pedagógico da Escola. São Paulo: Papirus, 1996.

GEVAERD, Rossi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história**: O caso da história do Paraná. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2009.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, Daniel; SERGE, Peter. **O foco triplo**: uma abordagem para a educação. Tradução Cássio Arantes Leite. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

GOMIDE, Paula Inêz da Cunha. **Pais presentes, pais ausentes**: regras e limites. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2009.

GROSSI, E. P.; BODIN, J. **Paixão de aprender**. Petrópolis: Editora Vozes. 1993.

GUARESHI, N. M. de F. et al. **Pobreza, violência e trabalho**: a produção de sentidos de meninos e meninas de uma favela. Estudos d Psicologia. Natal, v. 8, n. 1, p. 45-53, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 04

jun. 2005.

GUIMARÃES, M. L. S. **Nação e civilização nos trópicos**: O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História nacional. Estudos Históricos. Rio de Janeiro: FGV, n.1, 1988, p. 5-24.

HADJI, Charles. **A formação permanente de professores**: uma necessidade da era da profissionalização. Pátio, Ano V, nº 17, 2001.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos**. O breve século XX (1914-1991). 2 ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1995. Pp. 13-70.

HARTOG. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África I**: Metodologia e pré-história da África. 2 ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. 992 p.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Contratempo, 2006.

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denize Manzi Frayse. **História do Brasil**. 7. ed. rev. E atual. São Paulo: Atual, 1996.

KNOBEL, Maurício. **Orientação Familiar**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.Senado.leg.br/bdfs/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1_ed.pdf. Acesso em: 23 de jul. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LE GOFF, Jacques. La vision des autres: um médiéviste face au temps présent. In: CHEUVEAU, Agnès, TÉTART, Philippe (Sous la responsabilité). Questions à l'Histoire des temps présent. S.l.p., Editions Complexe, 1991. Pp. 99-108.

LENTSCK, Reni Terezinha. **Participação da família na escola**: desafios e possibilidades. Caderno Temático d Intervenção Pedagógica na Escola. V. 11, n. 1, 2013. Acesso em: 30/nov/2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. Universidade de Goiás. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOMANICO, Arce Ferreira. **A atribuição do coordenador pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Edicon, 2005.

LOSE, M. L. **Literacia e Gênero**. A mulher no Ensino de História, Rio Grande, 2014. Disponível em: <https://repositório.furg.br/bitstream/handle/1/6322/tcmmariadelourdes.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03/11/2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUGONES, M. **Rumo a um feminismo descolonial**. Estudos Feministas, Florianópolis, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 04/11/2020.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História a Educação e da Pedagogia**. 18 ed. São Paulo.

MACEDO, R. M. **A Família diante das dificuldades escolares dos filhos**. In: OLIVEIRA, Vera B. e BOSSA, Nádia. A Avaliação Psicopedagógica da criança.

MATURANA, Humberto. **O que é educar?** In: MATURANA, Humberto. Emoções e linguagens na educação e na política. Tradução de José Fernando Campos Fontes. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. P. 29-35.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe uma filosofia da educação brasileira? In:

- MENDES, Durmeval Trigueiro (coord.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. P. 60-62.
- MENESES, Ulpiano Bezerra de. **A História cativa da memória**: para um mapeamento da memória no campo das ciências. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, n. 34, 1992.
- MIGNOLO, Walter. **The Darker Side of the Renaissance**: Literacy, territoriality on Colonization. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1995.
- MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. Ver. *Katál*. Florianópolis v. 10, n. esp. P. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em 03 Jun. 2020.
- MORENO, J. C.; **Didática da História e Currículos para o Ensino de História**: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo.
- Revista Transversos*, Rio de Janeiro. P.125-147. 2019. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/44739>. Acesso em: 04/11/2020.
- MORTENSEN, A. C. K.; SENAL, L. M. **Educar sem violência**: criando filhos sem palmadas. São Paulo: DPG e Papyrus, 2014. Disponível em: <https://lelivros.love/book/baixar-livro-educar-sem-violencia-criando-filhos-sem-palmadas-sena-ligia-morenos-mortensen-andreia-em-pdf-epub-mobi-ou-ler-online/#tab-reviews>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- NADAI, Elza. **Estudos Sociais**: o processo e ocupação do espaço brasileiro (Manual do professor – 5ª série, 1º grau). São Paulo: Saraiva 1978.
- NADAI, Elza; NEVES, Joana. **História do Brasil**: da Colônia à República. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.
- NADAL, Beatriz Gomes. **A escola como instituição**: primeiras aproximações. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 14(1): 139-150, 201. Disponível em: [http://www.<http://www.evistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>](https://www.<http://www.evistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>) Acesso em 25/nov/2020.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V> M. F. . **Pedagogia decolonial y educacion anti-**

racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, C. (org.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 273-303.

OLIVEIRA, M. G. **Os sons do silêncio:** interpelações feministas decoloniais à história a historiografia. Hist. Historiografia. Ouro Preto/MG, p. 104-140, 2018. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1414>. Acesso em: 04/11/2020.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. **Recomeçar: família, filhos e desafios [online].** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 236 p. ISBN 978-85-7983-036-5. Available from Scielo Books. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/965tk/pdf/oliveira-978857930365-03.pdf>. Acesso em: 01/dez/2020.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família hoje.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PAIVA, Helena Maria Gomes. **A importância e a necessidade da parceria família x escola.**

PARO, Vitor H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais.** São Paulo: Xamã, 2007.

PAROLIN, Isabel. **Professores Formadores:** A relação entre a Família, a Escola e a Aprendizagem. 2ª ed. São José dos Campos, SP. Pulso Editorial, 2010.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1970. Coleção “Os pensadores”.

PIAGET, Jean; GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

_____. **Presidência da República, Lei n. 11.465, de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União, Brasília, n. 48, Sessão 1, p. 1, 11 mar., 2008.

PICANÇO, Ana Luíza Bibe. **A relação entre escola e família:** as suas implicações no processo de ensino aprendizagem. Escola Superior de Educação João de Deus Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, Lisboa, 2012.

- PIEROTE-SILVA, Valdir. **The Mapping Journy Project de Bouchra Khalili:** fazendo mapas alarem. Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, n. 26, v. 39, 2020, pp. 11-25.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores:** identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- PRADO, Danda. **O que é família.** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de ciencias sociales, 2005. P. 117-142.
- RIBAS, Daniel. **A docência no Ensino Superior e as novas tecnologias.** Revista eletrônica Latu Sensus, ano 3, n. 1, março 2008.
- RICOEUR, Paulo. **Tempo e narrativa.** Tradução Constança Marcondes Cesar. Tomo I. Papyrus: São Paulo, 1994.
- RODRIGUES, Neidson. **Da Mistificação da Escola à Escola Necessária,** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- RUSEN, Jorn. **História viva:** Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico. Tradução Estevão Resende Martins. Brasília: Ed. Da UnB, 2010.
- RUSEN, J. **Didática da história:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez., 2006.
- SAID, Edward W. **Orientalismo:** o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. **Diários online, cibercultura e pesquisa – formação multirreferencial.** In: SANTOS, Edméa (org.). Diário online: dispositivo multirreferencial de pesquisa formação na cibercultura. Whitebooks: Santo Tirso, Portugal, 2014.
- SANTOS, Maria Aparecida Lima. **Práticas da escrita no ensino de História:** indício de significação do tempo em manuscritos escolares. Revista História Hoje, v.4, n. 8, p. 104-109, 2015.
- SANTOS, Kerollayne Andrade. **A importância da participação da família na**

escola. Brasília-DF, Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso), 2015. Disponível em:
https://bdm.unb.br/bitstream/10483/11975/1/2015_kerollayneandradedossantos.pdf.
Aceso em: 13 Jun. 2020.

SCHIMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica do Brasil: 500 anos de história mal contada.** São Paulo: Nova Geração, 1997.

SEGAL, André. **Pour une didactique de la durée.** In: MONIOT, H. (org.) Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire. Berna: Peter Lang, 1984.

SERANA, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memórias da África: a temática africana em sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Celia da Silva. **Desconstruindo discriminação do negro no livro didático.** Salvador: EDUFBA, 1998.

SILVA, R. da. MOURA, R. **Pedagogia Social como nova área de concentração.** In: Pedagogia social. São Paulo: Expressão & Arte, 2009.

SOUZA, J. S. O. **A formação de professores do ensino fundamental no município de Guarabira e aplicação a lei 10.639. Guarabira, 2011.** Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba.

SOUZA, Solange Batista de; AMARAL, Shislina Campos de Souza; SIMÕES, Cassiana Ferreira. **Políticas públicas de Educação: o acesso ao ensino superior em questão.** Interdisciplinary Scientific Journal, v. 4, n. 3, 2017.

SZYMANSKY, Heloísa. **Relação Família Escola: desafios e perspectivas, 2ª edição,** Brasília: Plano, 2010.

TAVARES, Luís Henrique D. **Comércio proibido de escravos.** São Paulo: Ática, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em Ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo.**

TURIN, Rodrigo. **Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figuração do historiador na crise das humanidades.** Tempo, v. 24, n. 2, p. 186-205, 2018.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento de Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico.** São Paulo, SP: Libertad, 2000.

- VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. **História Geral do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2011.
- VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da Escola** – desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. www.historia.uff.br/labhoi/biblio/author/manual>. Acesso em: 23 out. 2013.
- VYGOTSKY, (2000), L.S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, (2006), L. S. **Obras Escogidas IV (2ª ed.)**. Madrid: A. Machado Libros S. A.
- VYGOTSKY, Lev Simenovich et al. **Pensamentos e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VYGOTSKY L. S. **Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio Histórico**, Marta Kahl de Oliveira, 112 páginas, Ed. Scipione. Jornada Edu, Disponível em: jornada.edu.com.br/praticas-pedagogicas/teoria-de-vygotsky. Acesso em: 19 de nov. 2023.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ZAGURY, Tania. **Educar sem culpa**: o apêndice da ética. 26ª ed. Rio de Janeiro: Record. 2011. Disponível em: <https://leivros.love/book/baixar-livro-educar-sem-culpa-tania-zagury-empdf-epub-e-mobi-ou-ler-online>. Acesso em: 03 mar.2021.
- ZANATTA, Shalimar Calegar; BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; NEVES, Marcos Cesar Dahoni. **Uma análise sobre a reforma do Ensino Médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Revista e Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1711-1738, out./dez. 2019.
- ZANATTA, J. A.; COSTA, M. L. **Algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais**. Estud. Pesqui. Psicol. São Paulo, v. 12, n. 2 p. 344-359. 2012. Disponível em: www.e-publicacoes-uerj.br/index.php/revispsi/article/download/8266/602. Acesso em: 02 jul. 2018.

ZANELLA, A. V. **Sujeito e alteridade**: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In: Psicologia e sociedade [online], Porto Alegre/RS, v. 17, p. 99-104, 2005.

SOBRE O AUTOR

José Alberto Guimarães é graduado em História, tendo especialização em História Geral e especialização em Neuropsicopedagogia