

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A APRENDIZAGEM DO TEMA ESCRAVIDÃO CONTEMPORÂNEA PARA ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA – CÂMPUS NOVO PARAÍSO (IFRR-CNP)

Clarice Gonçalves Rodrigues Alves

Dissertação

Mestrado em Educação

Boa Vista/RR, março de 2017



Clarice Gonçalves Rodrigues Alves

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A APRENDIZAGEM DO TEMA ESCRAVIDÃO CONTEMPORÂNEA PARA ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA – CÂMPUS NOVO PARAÍSO (IFRR-CNP)

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual de Roraima - UERR, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof. D.Sc. Héctor José Garcia Mendoza

Boa Vista –RR

2017

Clarice Gonçalves Rodrigues Alves

Copyright © 2017 by Clarice Gonçalves Rodrigues Alves

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A474c ALVES, Clarice Gonçalves Rodrigues.
Contribuições da teoria histórico-cultural para a aprendizagem do tema escravidão contemporânea para estudantes do Instituto Federal de Roraima – Campus Novo Paraíso (IFRR-CNP). / Clarice Gonçalves Rodrigues Alves. – Boa Vista (RR) : UERR, 2017.
149f. il. 30 cm.

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual de Roraima - UERR, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Profº. D. Sc. Héctor José Garcia Mendonza.

1. Teoria histórico-cultural 2. Escravidão contemporânea 3. Ensino de História I. Mendonza, Héctor José Garcia (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2017.12 CDD – 372.89 (19. ed.)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Sônia Raimunda de Freitas Gaspar – CRB-11/273

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A APRENDIZAGEM DO TEMA ESCRAVIDÃO CONTEMPORÂNEA PARA ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA – CÂMPUS NOVO PARAÍSO (IFRR-CNP)

Dissertação de mestrado apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Mestrado em Educação, e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Prof. D.Sc. Héctor José Garcia Mendoza
Universidade Federal de Roraima
Orientador

Prof. D.Sc. Cláudio Sipert
Universidade Estadual de Roraima
Membro

Prof. D.Sc. Nelvio Dutra Santos
Universidade Federal de Roraima
Membro

Boa Vista –RR
2017

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo aos que sofreram, choraram, tiveram perdas, sofreram de banzo, aos desterrados em suas próprias terras.

Dedico este trabalho aos que respeitam o livre arbítrio e a idiosincrasia alheia; aos não usam as instituições políticas, jurídicas, educativas e religiosas para exercer poder e domínio; aos que resistem, sonham e atuam para a construção da beleza do instante.

Dedico estas linhas, sem poesia e compostas em intermitente dó, ao meu esposo pelo carinho, dedicação e amor e à minha família, ancoradouro de minha fugaz existência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida e sua exigência por superação,
Ao sulco que faz a terra arder, dando-lhe fertilidade,
À beleza das flores, à amizade e aos sorrisos desperdiçados,
Ao aprendizado diário que está nos livros e bem mais além...
Agradeço aos professores do IFRR, da UFRR e da UFRR,
Aos colegas que encontrei no caminho,
À minha família dos pampas e das savanas,
Ao meu amor, Fernando Troster,
Incentivador, amante, amigo, que reúne virtudes infinitas,
E uno comigo em ideais e princípios.

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar a contribuição da Teoria Histórico-cultural para a aprendizagem do conceito de Escravidão Contemporânea para estudantes do 2º ano do ensino médio do Instituto Federal de Roraima – Câmpus Novo Paraíso (IFRR-CNP). Esta foi uma pesquisa bibliográfica e reflexiva que se deu por meio da análise documental. Para tanto, o referencial teórico vem debatendo acerca da aplicabilidade de teorias e métodos ativos no ensino de História e apresenta seus fundamentos psicológicos, filosóficos e didáticos, alicerçada no Materialismo Histórico Dialético, na Teoria Histórico-cultural e em contribuições da Pedagogia Histórico-crítica. A educação é percebida a partir do tripé ensino-aprendizagem-desenvolvimento e enquanto fenômeno da realidade objetiva busca promover o pensamento teórico e científico dos estudantes. Comparece neste trabalho a proposta de uma prova diagnóstica para a aprendizagem do tema escravidão contemporânea, analisa as diretrizes nacionais e orientações curriculares para o ensino de História, bem como os planos de curso do IFRR-CNP e discute sobre as contribuições da Teoria Histórico-cultural no ensino de História. A análise se fez a partir de provas diagnósticas aplicadas e expõe uma proposta didática pautada no Ensino Problematizador de Majmutov, na Teoria de Formação das Etapas Mentais e nos Conceitos de Galperin e na Direção da Atividade de Estudo de Talízina. Concluiu-se refletindo sobre como o incentivo à formação do pensamento teórico-conceitual, o uso da contradição dialética, a superação do ensino ilustrativo e a aproximação entre teoria e prática social abordados no estudo do tema escravidão contemporânea, somadas às concepções psicológicas, didáticas e metodológicas reunidas nesta pesquisa explicitam como é possível desenvolver a criatividade e criticidade dos estudantes numa relação dialógica entre teoria e prática educativa.

Palavras-chave: Teoria Histórico-cultural, Escravidão contemporânea, Ensino de História.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the contribution of the Historical-Cultural Theory to the learning of the concept of Contemporary Slavery for students of the 2nd year of the Federal Institute of Roraima - Câmpus Novo Paraiso (IFRR-CNP). This was a bibliographical and reflective research that took place through documentary analysis. The theoretical reference debated about the applicability of theories and methods active in the teaching of History and presents its psychological, philosophical and didactic foundations, based on Historical Dialectical Materialism, Historical-Cultural Theory and contributions of Historical-Critical Pedagogy. Education is perceived from the tripod teaching-learning-development and as a phenomenon of objective reality seeks to promote students' theoretical and scientific thinking. This paper proposes a diagnostic test for the learning of contemporary slavery, analyzes the national guidelines and curricular guidelines for the teaching of History, as well as the course plans of the IFRR-CNP and discusses the contributions of the Historical-Cultural Theory to the teaching of history. The analysis was based on applied diagnostic tests and presents a didactic proposal based on Majmutov's Problematization Teaching, Mental Stage Formation Theory and Galperin Concepts, and Talízina Study Activity Direction. It was concluded by reflecting on how to encourage the formation of theoretical-conceptual thinking, the use of dialectical contradiction, the overcoming of illustrative teaching and the approximation between theory and social practice addressed in the study of the subject contemporary slavery, together with the psychological, didactic and methodologies gathered in this research explain how it is possible to develop students' creativity and criticality in a dialogical relationship between educational theory and practice.

Keywords: Historical-cultural theory, Contemporary slavery, History teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-----------|--|
| BOA | Base Orientadora da Ação |
| CONATRAC | Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho escravo |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| DIREN/CNP | Diretoria de Ensino do Câmpus Novo Paraíso |
| E0 | Etapa motivacional |
| E1 | Formação do esquema da BOA |
| E2 | Etapa de formação da ação no plano material ou materializado |
| E3 | Etapa de formação da ação no plano da linguagem externa |
| E4 | Etapa de formação da linguagem externa para si |
| E5 | Etapa de formação da linguagem interna |
| EC | Emenda Constitucional |
| EP | Ensino Problematizador |
| IBGE | Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFRR | Instituto Federal de Roraima |
| IFRR-CNP | Instituto Federal de Roraima – Câmpus Novo Paraíso |
| INOVA | Projeto de Inovação Tecnológica |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| OMT | Organização Mundial do Trabalho |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PNDM | Programa Nacional de Direitos Humanos |
| PPG | Programa de Pós-Graduação |

| | |
|--------|----------------------------------|
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROEXT | Pró-Reitoria de Extensão |
| UNED | Unidade Descentralizada |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Proximal |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Combinações possíveis para aplicação da BOA..... | 50 |
| Tabela 2 – Horas aula dos cursos técnicos..... | 80 |
| Tabela 3 – Distribuição dos alunos por turma..... | 101 |
| Tabela 4 – Primeira questão..... | 101 |
| Tabela 5 – Segunda questão..... | 101 |
| Tabela 6 – Terceira questão..... | 103 |
| Tabela 7 – Quarta questão..... | 104 |
| Tabela 8 – Sexta questão..... | 104 |
| Tabela 9 – Quinta questão..... | 105 |
| Tabela 10 – Sétima questão..... | 105 |
| Tabela 11 – Oitava questão..... | 108 |
| Tabela 12 – Nona questão..... | 108 |
| Tabela 13 – Décima questão..... | 108 |
| Tabela 14 – Décima primeira questão..... | 110 |
| Tabela 15 – Décima segunda questão..... | 110 |
| Tabela 16 – Décima terceira questão..... | 110 |
| Tabela 17 – Décima quarta questão..... | 110 |
| Tabela 18 – Décima quinta questão..... | 110 |
| Tabela 19 – Décima nona questão..... | 115 |
| Tabela 20 – Décima sétima questão..... | 115 |
| Tabela 21 – Décima oitava questão..... | 118 |
| Tabela 22 – Décima nona questão..... | 118 |
| Tabela 23 – Vigésima questão..... | 118 |

Tabela 24 –Tema de cada atividade de estudo e elementos conceituais124

Tabela 25 – Tarefa-Problema da aula Escravidão ao Longo da História.....126

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| Problema da pesquisa | 15 |
| Objetivo geral | 16 |
| Objetivos Específicos | 16 |
| | |
| 1 FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS, FILOSÓFICOS E DIDÁTICOS | 17 |
| 1.1 Atividade e assimilação de conceitos | 26 |
| 1.2 Ensino, aprendizagem e desenvolvimento à luz do Ensino Problematizador de Majmutov | 31 |
| 1.3 Ensino Problematizador e Teoria de Formação por Etapas Mentais e Conceitos de Galperin | 42 |
| | |
| 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 69 |
| 2.1 Escola, alunos e contexto | 75 |
| 2.2 Análise dos planos de curso | 77 |
| 2.3 Aplicabilidade do Ensino Problematizador no Ensino de História | 87 |
| 2.4 Proposta de prova diagnóstica para o estudo do conceito de escravidão contemporânea | 93 |
| | |
| 3 ANÁLISES E RESULTADOS | 100 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 139 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 142 |

INTRODUÇÃO

A educação é uma prática social complexa e dinâmica, que exige diálogos, trocas e estudos sobre seus fins e objetivos. A abordagem dos conteúdos e a metodologia aplicada no processo educativo são fundamentais para desenvolver as capacidades intelectuais dos estudantes e promover a ampliação dos sentidos. A falta de conexão entre teoria acadêmica e prática social dos alunos é refletida na dificuldade que muitos estudantes têm de ler o mundo, ou seja, entender e refletir sobre situações cotidianas a partir das contribuições e conceitos científicos.

Neste trabalho, a educação é percebida a partir do tripé: ensino-aprendizagem-desenvolvimento e contará com fundamentos filosóficos, psicológicos e metodológicos para compreendê-la de maneira aprofundada. No intuito de contribuir para o ensino de História, será apresentada uma proposta metodológica à luz da Teoria Histórico-cultural, tendo o tema escravidão contemporânea como elemento norteador.

O fundamento filosófico é o Materialismo Histórico Dialético, tendo em vista a necessidade de compreender tantos fenômenos particulares quanto o movimento mais amplo da sociedade no tempo. Os autores da Teoria Histórico-cultural bem como da Pedagogia Histórico-crítica valem-se deste constructo teórico para explicar o processo educativo.

Partindo-se da necessidade de entender os processos cognitivos e a assimilação do conhecimento, este estudo contará com arcabouço teórico da Teoria Histórico-cultural. Somados a estes fundamentos psicológicos, serão acrescentadas concepções didáticas e pedagógicas da Pedagogia Histórico-crítica, por meio de reflexões e críticas ao modelo de ensino tradicional e reprodutivista e à escola da sociabilidade.

A disciplina de História possui uma capacidade incomum de provocar diálogos e construir conhecimentos. A historiografia revela como o homem atuou e resolveu seus problemas, inquietações e conflitos no passado e, se analisada criticamente, contribui para que este vivencie melhor seu tempo presente. Longe de ser uma

ciência de dados e fatos a serem decorados, a História pode – e deve – contribuir para a formação pessoal e profissional dos estudantes, para atuar e transformar a si mesmo e o meio circundante. No entanto, observa-se no cotidiano escolar a falta de aplicação de teorias e métodos pedagógicos que tornem o aprendizado de História mais eficaz.

Esta proposta busca a construção de atividades de estudo dirigidas, acordes ao ensino desenvolvimental, pautadas da Teoria da Atividade (Leontiev), na Teoria de Formação das Ações Mentais e Conceitos (Galperin), no Ensino Problematizador (Majmutov) e na Direção da atividade de estudo (Talízina). O conteúdo disciplinar escolhido foi escravidão, pois é uma prática humana presente em diferentes temporalidades e permite abordagem histórica desde a Antiguidade até a contemporaneidade.

Valendo-se destas teorias, busca-se investigar as possibilidades de estudar o tema escravidão, sobretudo a contemporânea a partir da formação de conceitos ou referências conceituais, onde os alunos terão a oportunidade de compreender e analisar os elementos essenciais desta prática em diferentes periodicidades.

No campo historiográfico, pontuaremos as principais perspectivas historiográficas que abordam as relações escravistas do Brasil: clássica, revisionista, recentes e ainda abertas à discussão, sendo que este estudo privilegia a última. Os elementos históricos serão o ponto de partida para discutir os elementos essenciais verificados no passado e no presente.

O Brasil nasceu sob a égide do conflito entre europeus e nativos; posteriormente entre colônia e metrópole; entre escravos e senhores, indicando que nossa sociedade é filha do conflito e da contradição. Entre exploração e insubmissão e no amálgama composto com sabores, ritos, valores e lutas foi configurando-se como este país de riquezas e contrastes. Como o passado não dá margem a possibilidades, pois encerra em si o que foi, compete aos historiadores contextualizá-lo e extrair dele suas peculiaridades, rupturas, permanências. “Só o

futuro é aleatório. O passado é um dado que não dá lugar ao possível” (BLOCH, 2002, p.111).

O trabalho escravo é uma mazela que acompanha a humanidade desde seus primórdios. Um breve olhar sobre a Antiguidade Clássica nos permite constatar que grandes templos, monumentos, obras públicas e palácios foram construídos com o suor de muitos escravos. Ainda presenciamos em nosso momento histórico trabalhadores em situação de indignidade laboral, exploração e vivendo sob a égide do trabalho forçado, desumano, degradante. Então, por quê estudamos a escravidão como uma prática social do passado se a presenciamos na atualidade? Por quê não aproximar teoria e prática? Por quê não aproximar conceitos e contextos? Questionamentos que incitam reflexões sobre a dissociação entre conteúdos escolares e a necessidade de promover uma conexão entre passado e presente no ensino de História.

Este trabalho parte de uma necessidade real dos professores de História do Ensino Médio, tendo em vista a dificuldade de implementação de conteúdos que abordem temas relacionados às raízes da formação do Brasil e a questões sociais, econômicas e trabalhistas de forma aprofundada e crítica. A proposta sintetiza-se no desenvolvimento de um método de ensino que correlacione teorias psicológicas e pedagógicas centradas na formação de conceitos científicos e que ampliem a percepção dos estudantes sobre a temática da escravidão.

O estudo da escravidão contemporânea planejado a partir desta perspectiva teórica aponta novos direcionamentos para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, cuja obrigatoriedade deu-se a partir da implementação do disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especificamente na Lei 11.645, que entrou em vigor em 10 de março de 2008. Ou seja, parte de uma necessidade real dos professores de História do ensino médio, tendo em vista a dificuldade de implementação do tema escravidão de maneira aprofundada e crítica.

O ensino de História centra-se, muitas vezes, na experiência do professor e em sua capacidade de diálogo e interação com os alunos. Percebe-se uma falta de relação entre teorias cognitivas e didáticas pedagógicas, bem como a falta de métodos de aprendizagem apropriados para desenvolvimento do pensamento teórico-científico dos estudantes a partir de conteúdos disciplinares específicos. Busca-se, à luz das metodologias e concepções teóricas da Teoria Histórico-cultural nesta proposta, analisar como os conhecimentos sensoriais podem ser transformados em conhecimentos teóricos e científicos

A educação é fenômeno da realidade objetiva, logo, é indispensável problematizar o presente para, posteriormente, transformá-lo. A disciplina de História deve ampliar a visão dos alunos sobre seu contexto social, sendo esta uma das finalidades desta pesquisa. A organização e o planejamento assumem um papel importante, pois sua estruturação será dirigida para a busca de regularidades e propriedades essenciais, ou seja, elementos comuns inerentes à escravidão em diferentes momentos históricos.

Para tanto, alguns pressupostos da Teoria Histórico-cultural serão apresentados, discutidos e utilizados para compor uma Base Orientadora da Ação (BOA) voltado ao contexto de ensino de História. Por meio de uma atividade de estudo dirigida, o estudante será capaz de vivenciar a teoria, bem como observar, reelaborar, abstrair, generalizar acerca da realidade e construir conceitos ou referências conceituais amplas, passíveis de serem aplicadas em outros domínios.

Problema de pesquisa

Quais são as contribuições da Teoria Histórico-cultural para a aprendizagem do tema escravidão contemporânea para estudantes do 2º ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Roraima – Câmpus Novo Paraíso (IFRR-CNP)?

Objetivo geral

Analisar a contribuição da Teoria Histórico-cultural para a aprendizagem do conceito de Escravidão Contemporânea para estudantes do 2º ano do ensino médio do Instituto Federal de Roraima – Câmpus Novo Paraíso (IFRR-CNP).

Objetivos específicos:

- Diagnosticar o nível de partida dos estudantes referente à formação do conceito de escravidão e das ações mentais no processo de aprendizagem;
- Verificar as possibilidades de aplicação dos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-cultural em relação às normativas e diretrizes para o Ensino de História;
- Aplicar a Teoria Histórico-cultural na construção da Base Orientadora da Ação (BOA) para a formação do conceito de escravidão contemporânea.

O trabalho conta com três capítulos, sendo que o primeiro expõe os princípios filosóficos, psicológicos e pedagógicos da proposta, pautados no Materialismo Histórico Dialético, na Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica. O segundo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos desta pesquisa qualitativa, baseada em análise documental e bibliográfica e na construção de uma proposta de ensino ativo para a aprendizagem do conceito de escravidão contemporânea aplicável a estudantes do ensino médio. O último capítulo apresenta os resultados obtidos na pesquisa, e consta da análise de provas diagnósticas e sugestão de uma proposta de ensino fundamentada na Teoria Histórico-cultural, enfatizando o Ensino Problematizador de Mirza Majmutov.

1 FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS, FILOSÓFICOS E DIDÁTICOS

A educação relaciona-se ao tempo, ao espaço, às relações sociais, cognitivas e produtivas dos homens no mundo e os acompanha desde o início de sua hominização. Resulta num fenômeno complexo, dinâmico, repleto de sutilezas e contradições estabelecido entre alunos, professores e objeto de estudo; entre estes e a produção do conhecimento; e com aspectos pedagógicos, psicológicos e metodológicos.

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal (LIBÂNEO, 2001, p.160).

Etimologicamente, a palavra educação deriva-se do verbo *educare* (instruir, fazer crescer, criar), próximo de *educere* (conduzir, levar até determinado fim), associando-se à ações prefiguradas (MACHADO, 1999). A educação associa-se à partilha; é ação e conceito; teoria e prática; é um fenômeno realizado pelos seres humanos e está em constante movimento. Esta percepção foge da lógica da memorização e mera reprodução de saberes já construídos. O processo educativo é histórico é uma atividade humana que o desenvolve individual e socialmente, sendo, concomitantemente, processo de trabalho e uma exigência para sua execução.

Vigotski y sus colaboradores destacaban la importancia de la actividad del hombre, mediatizada por las influencias históricas y culturales, así como el rol de todo ello en la formación y desarrollo de la psiquis humana. En su libro "Pensamiento y Lenguaje", Vigotski expresa que el significado del pensamiento verbal no es una forma de comportamiento natural e innato, sino que es determinado por un proceso histórico cultural que tiene propiedades y leyes específicas que no pueden ser encontradas en las formas naturales del pensamiento (MENDOZA; COLÓN; MORENO; DELGADO, 2009, p.2).

A educação desenvolve-se dialeticamente em sua base, explicitada na contradição entre ensino e aprendizagem. Portanto, cabe intensificar o estudo acerca dos elementos que fomentem o contraste, o conflito, a contradição, ou seja, atividades que partam de situações-problema, que promovam a criticidade, a capacidade analítica e a criatividade. Deve-se reconhecer o processo de estudo como unidades de ação e perceber suas características para, posteriormente, construir atividades de ensino que fomentem o aprendizado.

O termo “dialética” foi utilizado primeiramente por Platão, e caracterizava-se como um método de superação de opiniões para se alcançar a verdade. Valendo-se da maiêutica socrática (processo de perguntar e responder para explicar o sabido ou expor contradições), Platão percebia a dialética como uma técnica de investigação que buscava a compreensão da natureza e das possibilidades do objeto no sentido de que colaborasse para a fabricação de um mundo ideal, baseado nas ideias perfeitas do Ser.

Hegel concebia a dialética como uma teoria do ser; era a própria estrutura da realidade e não a maneira de pensá-la. Entendia o que processo de pensamento, sob o nome de ideia, transforma-se num sujeito autônomo, demiurgo do real, da qual o real é apenas sua manifestação externa.

Marx concebe o ideal como o material, traduzido e transporto na cabeça do homem. Nesta inter-relação homem-natureza o conhecimento é construído, sendo imprescindível que haja movimento, portanto, História. Conforme Hobsbawn (2013, p.210), a contribuição essencial do marxismo para a análise da dinâmica social encontra-se no campo da história, que permite explicar “por que e como as sociedades mudam e se transformam: em outras palavras, os fatos da evolução social”.

(...) só existe dialética (análise dialética, exposição ou ‘síntese’) se existir movimento; e... Só existe movimento se existir processo histórico: história. Tanto faz ser a história de um ser da natureza, do ser humano (ser social), do conhecimento! (LEFEBVRE, 1979, p.21).

A lógica dialética, diferentemente da lógica formal analisa questões inerentes ao próprio processo de surgimento e formação do conhecimento e dos conceitos científicos. Cada conceito encerra um reflexo da realidade descoberto por gerações precedentes. Para que o indivíduo o compreenda e assimile de forma integral, os antagonismos, o conhecido e o desconhecido, o velho e o novo precisam ser observados, logo, não pode ser restrito à ilustração e ao acúmulo informativo.

A organização do pensamento, da didática e do conteúdo deve percorrer um caminho metodológico que provoque a interiorização de conceitos ou referências conceituais pelos alunos, aproximando o ensino teórico da prática social. A sociedade atual valoriza a educação escolar e, contraditoriamente, retira dela o essencial, sobrecarregando professores e alunos de tarefas que, muitas vezes, esvaziam o sentido da própria escola. Assim, faz-se necessário questionar os objetivos, os métodos de ensino, o currículo e, sobretudo, o modelo educativo presente nas instituições de ensino.

A compreensão teórica do significado da educação é o primeiro passo para desenvolver práticas que promovam uma mudança qualitativa no ensino. O princípio desta transformação deve ser a sala de aula até concretizar-se em mudanças estruturais, documentos e planejamentos maior alcance, como: Projeto Político Pedagógicos (PPP), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Planos de Curso, entre outros.

As concepções de educação precisam ser coerentes teórica e metodologicamente, fato que nem sempre é percebido no cotidiano escolar. Este trabalho tem como fundamento didático a Pedagogia Histórico-crítica, tendência pedagógica com métodos e concepções de mundo próprios, pautados no Materialismo Histórico Dialético, que reforça a importância do trabalho escolar e da prática educativa associada à prática social. Conforme Saviani (2005, p.7):

O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar e agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica trabalho educativo.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, é visto sob a ótica da Teoria Histórico-cultural que, através de diferentes autores, vêm desenvolvendo pesquisas

e construindo didáticas desde a década de 1920 para o desenvolvimento cognitivo integral dos estudantes. O conhecimento é visto como um conjunto formado pelas ações mentais (Ex.: abstração e generalização), pelo procedimento ou processo para obter-se determinado resultado, pelo reflexo, etc. Abarca tanto o resultado das ações mentais quanto o processo pelo qual o resultado é obtido. Esta concepção exige um equilíbrio didático entre teoria e prática, conteúdo e método, ensino e aprendizagem.

O processo de internalização realiza-se por meio da construção da estrutura interna ou mental dos indivíduos numa relação dialética com os processos de externalização. Na relação dialética entre individual e social, conhecido e desconhecido, interno e externo, os indivíduos transformam suas estruturas mentais internas e desenvolvem funções psíquicas superiores.

Esta pesquisa apóia-se em contribuições teórico-metodológica de autores da Teoria Histórico-cultural, as quais ressaltamos Mirza Majmutov (1926-2008) e Piotr Yakovlechi Galperin (1902-1988). Majmutov reitera a importância do Ensino Problematizador (EP) para o desenvolvimento do pensamento teórico-científico nos estudantes. Galperin, discorre sobre as etapas mentais e sobre a internalização do conhecimento. Ambos buscam explicar as relações dialéticas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento e procuram meios para objetivar a internalização dos conhecimentos teóricos pelos alunos.

Todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza, são sociais. Mesmo sendo, na personalidade, transformadas em processos psicológicos – elas permanecem ‘quase’ sociais. O individual, o pessoal – não é ‘contra’, mas uma forma superior de sociabilidade (VIGOTSKI, 2007, p.26-27).

O Ensino Problematizador de Majmutov configura-se como um método para o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos, mas sua aplicação depende da motivação e da necessidade dos alunos para internalizar os conteúdos, bem como da habilidade do professor em criar condições para assimilação e formação de conceitos ou referências conceituais.

Diferentemente do ensino memorialista e meramente ilustrativo, centra-se na resolução de problemas e na investigação, logo, requer a construção de estratégias didáticas pautadas na problematização e no uso de elementos contraditórios. Seu objetivo é contribuir de forma efetiva para as operações como análise, síntese, comparação, abstração e generalização, necessárias para a formação de conceitos. Ao referir-se à formação do pensamento teórico-científico, Libâneo (2009, p.19), afirma que:

Trata-se de um processo pelo qual se revela a essência, a origem e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento como caminho de construção do conceito. Ao aprender um conteúdo o sujeito adquire os métodos e estratégias cognitivas gerais que são intrínsecos a este conteúdo, convertendo-os em procedimentos mentais para analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática. Desse modo, o pensamento teórico se desenvolve no aluno pela formação de conceitos e pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento que, pelo seu caráter generalizador, permitem sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem. Em outras palavras, para pensar e atuar com um determinado saber é necessário que o aluno se aproprie do processo histórico real da gênese e desenvolvimento desse saber.

Para Davídov (1986, p.6), “se trata de um procedimento especial com o qual o homem enfoca a compreensão das coisas e dos acontecimentos por meio da análise das condições de sua origem e desenvolvimento”. Portanto, a aprendizagem deve promover a formação de conceitos abstratos para além da experiência sensível e imediata, tendo como base conteúdos científicos. Para que ocorra a construção de conceitos, as propostas pedagógicas precisam ser organizadas a partir de os métodos que promovam o enlace entre teoria e prática social, uma vez que o saber não é definitivo, está constantemente sendo produzido, o que reforça a necessidade de pensar a teoria com base na prática (SAVIANI, 2003), numa relação que conduz à aprendizagem.

O EP aplica a lógica dialética na educação e vê a contradição e a negação como caminhos que conduzem à análise da realidade. Ao negar um fato, fenômeno ou objeto, ocorre um esforço cognitivo e uma busca pela verdade, culminando do desenvolvimento do próprio pensamento teórico-científico.

La lógica dialéctica se diferencia de la formal por el hecho de que analiza cuestiones del propio proceso de surgimiento de conocimientos nuevos, del proceso de formación de conceptos nuevos. La revelación de las leyes del proceso de formación de los conocimientos nuevos se concibe como uno de los problemas principales de la lógica dialéctica, ya que estudia las formas del pensamiento en su desarrollo e interrelación (MAJMUTOV, 1983, p.73).

Segundo Majmutov (1983), o processo educativo precisa conduzir ao trânsito do conhecimento sensorial aos conceitos, cujos passos serão dados desde a contemplação dos fenômenos, passando pela reelaboração lógica dos dados obtidos pela observação e culminando na dedução lógica e generalização dos conceitos. Ocorre aqui o trânsito ou a busca do desconhecido por meio do conhecido momentâneo. Este é num movimento gradativo de ação e negação, construção de tese, antítese e síntese, cujo ciclo aperfeiçoa-se e intensifica-se constantemente.

O desenvolvimento humano está relacionado à capacidade de projetar, construir, intervir na realidade através do trabalho e efetiva-se por meio de relações concretas entre os indivíduos. Leontiev (1978b, p.265), diz que “cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade”. Enquanto ser social, desenvolve-se de acordo com processos de apropriação e aquisição de conhecimentos, onde as atividades externas são interiorizadas e transformadas em atividades internas, mediante relações estabelecidas com outros homens e com a natureza. O indivíduo forma-se “apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação” (DUARTE, 2013, p.46).

O psiquismo, entendido como propriedade da matéria altamente organizada, pode ser percebido nos animais, contudo, neles não há consciência de sua atividade (GALPERIN, 1976). Já nos seres humanos, pode ser estimulado em prol de seu desenvolvimento integral e, para tanto, deve-se investigar como ocorre a relação externo-interno, conhecido-desconhecido, ensino-aprendizagem, a fim de

desenvolver a criatividade, atividade humana mediante a qual são criados novos valores materiais e espirituais com valor social (MAJMUTOV, 1983).

O processo educativo está intimamente relacionado com a formação dos indivíduos e sua organização precisa ser estudada, analisada e orientada visando a formação integral da personalidade humana. O conhecimento não pode restringir-se à acumulação informativa.

O estudo, entendido como atividade humana objetivada, contribui para a formação da personalidade dos indivíduos, para a construção do pensamento teórico e para desenvolver habilidades próprias do trabalho criativo e produtivo. Ao dirigir atividades educativas que promovam a assimilação de conteúdos e sua internalização pelo aluno, o professor pode contribuir para que o nível de aprendizado aproxime-se ou atinja o nível de criação, entendido como a forma mais desenvolvida de pensamento.

O conhecimento no modelo curricular dominante é tratado basicamente como um domínio dos fatos objetivos. Isto é, o conhecimento parece objetivo no sentido de ser externo ao indivíduo e de ser imposto ao mesmo. Como algo externo, o conhecimento é divorciado do significado humano e da troca inter-subjetiva. Ele não é mais visto como algo a ser questionado, analisado e negociado. Em vez disso, ele se torna algo a ser administrado e dominado. Neste caso, o conhecimento é separado do processo de geração do próprio conjunto de significados, um processo que envolve uma relação interpretativa entre conhecedor e conhecido. Uma vez perdida a dimensão subjetiva do saber, o propósito do conhecimento torna-se acumulação e categorização. (GIROUX, 2007, p 45).

Valendo-se de teorias e métodos que desenvolvam as capacidades intelectuais dos estudantes, esta pesquisa procura exemplificar como atividades de ensino dirigidas podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes. A criatividade, a criticidade e a relação dialética entre teoria e prática são percebidas como essenciais para que ocorra a significação, internalização e transformação da percepção que os alunos têm de si, da História, dos fenômenos da realidade e do objeto de estudo específico: escravidão contemporânea

O ser humano, diferentemente das demais espécies, objetiva-se e apropria-se da cultura material e imaterial de outros homens e recria tanto novas necessidades como a si próprio. A educação intensifica e qualifica esta objetivação, sendo que cada sociedade lhe atribui um significado, bem como formas e métodos característicos, relacionados como os modos de produção, os aspectos culturais, sociais, políticos das mesmas.

[...] o homem não nasce dotado de aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das ações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso de sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 1978b, p.282-283).

O homem primitivo, por exemplo, aprendia na ação cotidiana, de forma coletiva, sem instituição; a natureza era sua escola. Na Antiguidade, o saber era obtido no seio familiar, nos clãs, genos, tribos, na ágora, no treinamento para as guerras e, geralmente, era restrito, ou seja, somente determinados grupos ou indivíduos no contato com seus pretores e mestres podiam acessar o saber historicamente construído. Na Idade Média, as corporações de ofício e as instituições religiosas educavam à sua maneira, tendo o trabalho como premissa. O distanciamento na natureza e o aumento das técnicas produtivas passam a exigir que a aprendizagem tenha seu espaço reservado e garantido até chegarmos à institucionalização escolar contemporânea.

O processo educativo precisa incorporar teorias de aprendizagem passíveis de serem aplicadas no cotidiano escolar. Neste, presencia-se uma problemática: excesso de conteúdos e pouca didática ou ênfase no método e pouco conteúdo. O ensino deve ser valorizado, mas, sobretudo, a aprendizagem deste ensino, através de teorias pedagógicas e psicológicas que respondam como o aluno aprende realmente e quais saberes são indispensáveis para alcançar seu desenvolvimento.

A escola precisa instigar a dúvida e a criatividade, não podendo abster-se de discutir temas como: pobreza, exploração do trabalho, questões ambientais, éticas, e de gênero. Os alunos precisam tornar-se ativos, críticos, propositivos e as atividades educativas devem conter conteúdos pedagógicos que proponham novas formas de ver, pensar e agir. Os professores devem estar preparados para aplicar metodologias e dinâmicas que busquem solucionar problemáticas próprias da realidade dos estudantes.

Parece que o sistema de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso aos conhecimentos sistematizados de caráter considerado “universal”, além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece. (CANDAUI, 2000, p.68).

De acordo com Saviani (2012, p.13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. O autor faz uma crítica sobre as inversões e confusões verificadas no final do ano letivo:

[...] fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão de instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2012, p.15).

A educação escolar tem como objetivo fornecer meios para que os indivíduos se apropriem dos conteúdos, conceitos, saberes produzidos pela humanidade ao longo do tempo, pois nas transformações, nas contradições, na tensão entre novo e antigo, entre permanências e rupturas, ocorre o aprendizado. “Na existência real o ser humano, como ser social, realiza uma atividade prática, objetiva, que está fora de sua consciência, e que visa a transformação da natureza, da sociedade” (TRIVINOS, 2006, p.121). Faz-se necessário provocar uma mudança na cultura escolar e estudar como esta prática social pode resolver questões de âmbito pessoal e coletivo.

Ao organizar métodos de ensino ativos, enfoca-se tanto a perspectiva pessoal quanto a coletiva. Pessoal, para estimular a capacidade de experimentar e dar sentido à vida e relacionar-se consigo e entorno; coletiva quando aplicada para transformar o presente, naquilo que Melucci (2001) denomina como “energia social para mudança”.

O acesso ao saber elaborado (conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade) precisa considerar a relação entre ensino e aprendizagem, levando em consideração o critério de desenvolvimento cognitivo e intelectual dos estudantes, formando assim o tripé: ensino-aprendizagem-desenvolvimento. No caso deste estudo, é percebido enquanto processo ativo, dialético, estabelecido entre professor, aluno e objeto de estudo e conduzido acorde à Teoria da Atividade, aos pressupostos do Ensino Problematizador Majmutov e às contribuições da Teoria da Formação das Etapas Mentais e Conceitos de Galperin.

1.1 Atividade e assimilação de conceitos

O processo educativo baseado no tripé ensino-aprendizagem-desenvolvimento requer: uma teoria que explique o processo de assimilação, um metodologia que incite o avanço do conhecimento e uma organização didática de conteúdos.

A assimilação do conhecimento é objeto de estudo da Teoria Histórico-cultural. Desde Lev Semionovitch Vigotsky, a psicologia soviética busca explicar como o ser humano aprende e o papel que a educação cumpre na internalização de conteúdos e conceitos. O processo de assimilação ocorre na relação entre objeto, sujeito e aprendizagem que, no contexto escolar, pode ser exemplificado nas mediações entre professor, aluno e objeto de estudo (conteúdo). “Con él término asimilación, se comprende el proceso del paso de los elementos de la experiencia social a la experiencia individual. Este paso siempre presupone la actividad del sujeto que asimila de la experiencia social” (TALIZINA, 1988, p.32).

Para que el alumno asimile de manera consciente y profunda el material y se forme en él la actitud receptiva indispensable en la actividad cognoscitiva, debe haber un orden determinado en las acciones mentales del alumno. Para ello, la actividad debe ser, no solo organizada, sino también dirigida por el maestro en todas las etapas del aprendizaje (incluyendo también la creación de condiciones para la actividad creativa, si no existe un esquema rígido de acciones del alumno (MAJMUTOV, 1983, p.219)

A compreensão das relações estabelecidas entre experiência social e individual bem como a organização das atividades de estudo baseadas em etapas de aprendizagem são essenciais para potenciar o processo educativo. Contudo, é importante adentrar no conceito de Atividade formulada pelo psicólogo soviético Aleksei Nicolaevitch Leontiev e aprofundado por diversos autores da Psicologia Soviética, que consideram a íntima relação entre desenvolvimento humano e a atividade que exerce o homem exerce no mundo.

Leóntiev (2004) converte a atividade como objeto da psicologia e através dela o sujeito se relaciona com o mundo. Define a atividade como um sistema de ações através de operações para alcançar um objetivo, o motivo do sujeito deve aproximar-se ou coincidir com o objetivo. Ele não define a transformação da atividade externa do sujeito até a interna (MENDOZA, 2010, p.2).

A consciência individual e social ocorre a partir das relações do sujeito consigo, com a alteridade, com o mundo. Na Atividade ocorrem manifestações externas e internas. As últimas possuem componentes mentais que permitem a realização de operações com significado social, ou seja, é na interação com o outro que se cumprem ações externas e psíquicas.

El análisis de la actividad constituye el punto decisivo y el método principal del conocimiento científico del reflejo psíquico, de la conciencia. En el estudio de las formas de la conciencia social está el análisis de la vida cotidiana de la sociedad, de las formas de producción propias de esta y del sistema de relaciones sociales; en el estudio de la psiquis individual está el análisis de la actividad de los individuos en las condiciones sociales dadas y en las circunstancias concretas que les ha tocado en suerte a cada uno de ellos (LEONTIEV, 1978, p. 17).

A análise da Atividade – especificamente a atividade educativa que envolve professor e aluno – é indispensável para dirigir ou conduzir o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento. A consciência, reflexo psíquico da realidade é a

internalização da atividade externa. A Atividade não é uma reação, mas um sistema que tem estrutura, transições, desenvolvimento e transformações próprios.

Em seu movimento, a atividade depende do motivo, as ações dos objetos e as operações das condições. Sujeito, objeto, objetivos, motivações, ações, operações, condições, meios e produto, no contexto da atividade exigem-se reciprocamente, de tal modo que em certos aspectos podem se confundir, mas têm suas especificidades” (LONGAREZI Y PUENTES, 2015, p.104).

Para que haja Atividade, três elementos devem existir: objeto, necessidade e motivo. O primeiro, dá clareza do ponto a se percorrer; ele pode ser independente ou pode ser o resultado da atividade. A Atividade requer uma necessidade, ou seja, este é o fator que a orienta e leva os indivíduos a agir e, por fim, temos o motivo. Em síntese, a Atividade corresponde aos “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2014, p.68). Além de objeto, necessidade e motivo, presenciam-se os seguintes elementos: sujeito, operações, meios e produto. É na Atividade que o homem se desenvolve, portanto, é a partir dela, refletindo e repensando-a que potencializa suas capacidades de “homem humano”, sujeito em constante formação e transformação.

A essência do conceito filosófico-psicológico materialista dialético da atividade está em que ele reflete a relação entre o sujeito humano como ser social e a realidade externa – uma relação mediatizada pelo processo de transformação e modificação desta realidade externa. A forma inicial e universal desta relação são as transformações e mudanças instrumentais dirigidas a uma finalidade, realizadas pelo sujeito social, sobre a realidade sensorial e corporal ou sobre a prática humana material produtiva. Ela constitui a atividade laboral criativa realizada pelos seres humanos que, através da história da sociedade, tem propiciado a base sobre a qual surgem e se desenvolvem as diferentes formas da atividade espiritual humana (cognitiva, artística, religiosa, etc.). Entretanto, todas estas formas derivadas da atividade estão invariavelmente ligadas com a transformação, pelo sujeito, de um ou outro objeto que tem forma ideal (sob a forma ideal) (DAVIDOV, 1986, p.6).

Diferentemente dos animais, cujas tarefas vitais são direcionadas por instintos e características biológicas, o homem precisa aprender individualmente e

coletivamente, seja no momento presente ou bebendo da fonte do passado, ou seja, entendendo processos já vivenciados por outros homens.

As realidades materiais não são estáticas, apresentando diferentes aspectos em seu movimento. Os conhecimentos não podem ser cristalizados e enrijecidos como verdades imutáveis, pois isto se opõe à lógica da própria ciência. Desenvolver ações, no caso, atividades de estudo que contribuam para o desenvolvimento do aluno é pensar metodologicamente.

El educador empieza a comprender ahora que cuanto el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora em profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo. La diferencia entre los dos planos de desarrollo del comportamiento – el natural y el cultural – se convierte en un punto de partida para la nueva teoría de la educación. El segundo momento és más importante aún, más esencial. Introduce por primera vez en el problema de la educación un enfoque dialético del desarrollo del niño (VIGOTSKY, 1995, p.305).

De acordo com a Teoria Histórico-cultural, consciência e atividade formam uma unidade dialética e estudar a consciência humana exige uma compreensão sobre como os homens realizam suas atividades em diferentes momentos históricos. As produções e as significações das gerações anteriores darão elementos para a construção de sua consciência individual e coletiva. A realidade social determina a consciência humana. O homem é considerado um ente-espécie, um ser coletivo, um ser consciente, um ser que trabalha e exterioriza sua subjetividade na matéria.

Durante o processo de internalização, o conhecimento vai processando-se e atos mentais como pensamento e linguagem vão cristalizando-se em distintas ações e operações, simples ou complexas. As ações estão ligadas a um fim; já as operações são condições para a existência da atividade, que são variáveis, mesmo que os fins sejam os mesmos. A Atividade se enriquece e é transformada de acordo com o contato com a realidade objetiva dos sujeitos, pois a “consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade” (LEONTIEV, 1978a p.92).

A atividade de estudo é formada por um conjunto de ações mentais e cognitivas. Os autores da Teoria Histórico Cultural desenvolveram – e ainda realizam

– diferentes estudos para estruturar e organizar o processo de aprendizagem a partir de métodos que valoram as atividades de estudo. Estas possuem diferentes graus de apropriação, ordens de execução, níveis de interiorização e complexidade e são basilares para a formação do pensamento teórico-científico dos estudantes.

Para a construção de didáticas que estimulem os alunos a pensar teoricamente, resolver problemas e dominar metodologicamente os processos da ciência, os significados, os objetivos, o motivo e demais categorias que compõem o processo educativo precisam estar bem definidos para o desenvolvimento da criatividade e da criticidade, cabendo ao professor incluir tarefas problematizadoras, para que os estudantes possam fazer análises, conjecturas, compararem e inter-relacionarem fenômenos.

[...] para que a atividade do professor se constitua em atividade para os estudantes é necessário que ela parta da identificação de necessidades preliminares dos mesmos, tendo em vista a construção de necessidades coletivas, primeira condição de toda e qualquer atividade. Nesse processo, demanda ainda educar os motivos para que os motivos-estímulos se transformem em motivos formadores de sentido, fazendo com que o que move o sujeito no contexto escolar coincida com o objeto a que essas ações se dirigem (no caso do ensino desenvolvimental, o ensino-aprendizagem-desenvolvimento), segunda condição para que a ação se efetive enquanto atividade (LONZAREZY; PUENTES, 2015, p.108).

A atividade educativa deve estabelecer nexos entre os objetos e fenômenos externos e a lógica interna de cada sujeito e entre teoria e prática, pois o nível de aprendizagem relaciona-se “con el contenido de los conceptos que se asimilan y las formas de actividad del que enseña y del que aprende; asimismo, dependen de la combinación de la palabra con la acción práctica” (MAJMUTOV, 1983, p.11). O autor afirma que a criatividade se converte numa necessidade vital para a maioria dos jovens e que a Pedagogia deve considerar o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, criativas e de autossuperação, numa relação de retroalimentação entre o velho e o novo, corroborando para o desenvolvimento da Ciência. O geral, o concreto, o material é o ponto de partida para que as abstrações, as conjecturas, as análises e correlações sejam estabelecidas. Referindo-se ao processo de orientação do ser humano no mundo, FREIRE (1982, p.42) afirma:

Este trabalho de orientação dos seres humanos no mundo não pode ser compreendido, de um lado, do ponto de vista puramente subjetivo; de outro, de um ângulo objetivista mecanicista. Na verdade, esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação no nível da percepção crítica da realidade.

1.2 Ensino, aprendizagem e desenvolvimento à luz do Ensino Problematizador de Majmutov

O Ensino Problematizador (EP) foi desenvolvido pelo linguista, professor, crítico literário, editor e pesquisador Mirza Majmutov (1926-2008), que fez mestrado na área de Filologia e doutorado em Pedagogia, dedicando sua vida ao estudo do campo educacional, sobretudo na República do Tartaristão. Apoiado na dialética materialista, na conversação heurística, na busca do pensamento criativo e na resolução de problemas construiu seu método apresentado na obra *Enseñanza Problémica* (1983).

Majmutov ressalta a importância de desenvolver um método de ensino que indique como construir um Problema Docente para estimular o estudante na construção, análise e resolução de situações-problemas, a partir da observação das contradições do objeto de estudo, dos fenômenos da realidade e de suas percepções internas. Argumenta que as escolas necessitam modificar tanto o conteúdo quanto seus métodos para desenvolverem as capacidades criativas dos jovens. Pontua a contradição como fonte do desenvolvimento, afirmando que na superação dialética do problema (tese; antítese; síntese) ocorre uma exigência intelectual maior que no ensino memorialista ou ilustrativo.

O EP é uma etapa no desenvolvimento da Didática e da prática pedagógica soviética das décadas de 1960 e 1970, concebida como meio para o desenvolvimento geral e intelectual dos alunos em seus fundamentos didáticos e lógicos, em especial no que diz respeito à formação da identidade cognoscitiva do aluno, aos seus interesses e necessidades nessa atividade e às operações mentais (PUENTES; LONGAREZI, 2016, p.381).

Para o autor, o pensamento teórico depende da prática e constitui-se como a unidade entre Atividade e resultado, processo e conteúdo. Independentemente do modalidade de ensino, e respeitando as peculiaridades de cada série, pode-se utilizar o Ensino Problematizador, pois é um método que ensina a pensar. Para que o indivíduo aproprie-se do conhecimento, busca-se uma aproximação entre aprendizagem e investigação científica. Neste contexto, apresenta-se um sistema de contradições compostos por elementos, tarefas e perguntas problêmicas que evidenciem contradições externas e internas, ampliando a percepção e compreensão dos estudantes.

O Ensino Problematizador de Majmutov procura, apoiado na contradição dialética e na resolução de problemas, a assimilação independente de conhecimentos mediante problemas docentes, que são atividades construídas para desenvolver a criatividade e a criticidade dos alunos. Portanto, necessidade, motivo e objeto são elementos que devem ser pensados, planejados e aplicados nas propostas didáticas. As atividades de estudo devem promover a assimilação de conteúdos e converter conhecimentos externos em internos permitindo, assim, a abstração e generalização dos conceitos pelos alunos.

As funções isoladas não podem formar a atividade e que o processo de ensino-aprendizagem deve entender a ação como objeto de análise. Para tanto, o motivo da atividade de ensino deve coincidir com a ação do professor e requer que o aluno perceba a necessidade desta aprendizagem. Logo, o sistema de ações elaborado por meio da resolução de problemas deve orientar-se tendo em vista as necessidades e interesses de determinados indivíduos ou coletividades, corroborando para a assimilação do conhecimento.

O EP vale-se de situações de aprendizagem pautadas na problematização, no conflito, na contraposição de ideias, fato que desencadeia a autonomia, a criatividade e uma maior interação social. As situações vivenciais, as experiências individuais e as coletivas corroboram para a construção de situações-problema, uma vez que: “a consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma

das significações elaboradas socialmente” (LEONTIEV, 1978a, p.130). O jogo, a atividade de estudo, o trabalho são consideradas atividades humanas imprescindíveis para formação da consciência humana e, conforme estes pressupostos teóricos, é construída socialmente.

Para o ensino desenvolvimental a apropriação (domínio da prática) é uma condição necessária para a atividade prática pensante. A nossa consciência reproduz o movimento das coisas na situação real. A nossa consciência capta e reproduz. Logo é essencial a atividade prática. Assim, para a consciência se formar, o real deve ser recriado, convertido para a ‘cabeça humana’ (MIRANDA, 2010, p.12).

As contradições entre interno e externo, entre teoria e prática, entre saberes prévios e os que serão adquiridos conduzem a procedimentos com etapas e elementos formativos baseados em situações-problema. Estas formam-se da contradição entre conhecimentos pré-existentes e os que serão adquiridos. Majmutov critica a mera aquisição de informações que, certamente são necessárias, mas como base para a formação de operações intelectuais mais complexas, uma vez que o ensino problematizador, pedagogicamente, aponta para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes.

No ensino problematizador, a aprendizagem está baseada na busca, na solução de problemas e não na simples assimilação dos conhecimentos já elaborados pelo professor, incitando o desenvolvimento do pensamento criativo. Há uma diferenciação entre problema e situação-problema: o problema é a expressão verbal, linguística, o exercício, a atividade a ser desenvolvida e resolvida; a situação-problema relaciona-se com o estado psíquico do estudante, com seus saberes prévios e com aqueles que pretende assimilar. O processo mental ou o pensamento teórico será desenvolvido conforme a busca do aluno por encontrar a solução para tal ou qual situação-problema, expressa em tarefas problematizadoras.

A contradição, categoria inerente à lógica dialética, é fundamental, por incitar a criatividade, a expressividade, a dúvida e a troca de experiências, imprescindíveis para o avanço científico. Constitui-se como uma oposição aguda onde contrastes e posicionamentos antagônicos inconciliáveis, exigindo que o estudante compare,

inquira e elabore esquemas explicativos, lógicos e teóricos a partir de seus conhecimentos prévios ou dos que estão formando-se neste confronto de ideias.

No ambiente de aprendizagem podemos perceber diversas formas de contradição nos objetos, fenômenos e processos da realidade (MAJMUTOV, 1983). Estas podem ser internas, externas, fundamentais ou secundárias e constituem-se como força motriz do desenvolvimento. Segundo Majumutov, o processo de assimilação do conhecimento está permeado de contradições, expondo sua obra sete contradições expressas por V.I.Voitulevich, as quais pontuaremos de maneira resumida:

- a) Contradição entre a exposição lógica e sistemática do professor com a assimilação desta pelos alunos;
- b) Contradição entre a compreensão do material do estudo pelo professor e sua compreensão pelos alunos;
- c) Contradição entre a exposição oral do material e a compreensão real dos alunos;
- d) Contradição entre conhecimentos teóricos e habilidade de aplicá-los na prática;
- e) Contradição entre os conhecimentos novos adquiridos e os velhos, que já têm os alunos;
- f) Contradição entre os hábitos de trabalho e de estudo que tem os alunos (que já se tornaram hábitos) com o aparecimento de condições novas e modificadas (por exemplo, quando aparece um novo professor);
- g) Contradição entre os conhecimentos e a compreensão do material pelos alunos, a capacidade de expô-los oralmente ou por escrito.

A utilização de elementos contraditórios permite que a aprendizagem seja ativa, analítica e criativa, contrapondo-se à memorização e simples reprodução de conhecimentos transmitidos pelo professor. Entender as contradições do processo educativo e do próprio conhecimento contribui para que professores e alunos sejam mais conscientes de seu papel educacional. Contudo, Majmutov adverte que as contradições somente convertem-se em força motriz do processo de aprendizagem

se, entre o ensino e as forças cognitivas dos alunos, existirem as seguintes condições:

Que los alumnos comprendan las dificultades y la necesidad de superarlas.

Que las dificultades se correspondan con las posibilidades cognitivas de los alumnos.

Que las contradicciones estén condicionadas y preparadas por el curso del proceso docente y su logica.

Que se separe del campo visual del alumno en la primera etapa de estudio del material nuevo, todo lo que pueda distraer la búsqueda de la solución de la tarea cognitiva.

Que una condición decisiva para la formación de la contradicción, de la fuerza motriz de la enseñanza, es que adquiere um carácter interno y passa a ser una contradicción en la consciência del próprio escolar, en su consciência em general y se interpreta como una dificultad (MAJMUTOV, 1983, p.49).

Majmutov (1983) revela em suas pesquisas que a escola não explora devidamente a criatividade e as capacidades intelectivas dos estudantes e critica o baixo o nível de assimilação dos conceitos pelos estudantes, a falta de relação entre teoria e prática e a escassez de conteúdos, indicando a necessidade de modificar tanto o conteúdo quanto os métodos educativos.

A elaboração de atividades de estudo precisam conter elementos contraditórios, exercícios que contribuam para o pensamento crítico dos alunos e promovam sua independência cognitiva, entendida como uma capacidade intelectual que busca o “desarrollo de habilidades para dividir los rasgos esenciales y los secundarios de los objetos, fenómenos y procesos de la realidad y mediante la abstracción y la generalización revelar la esencia de los conceptos nuevos” (MAJMUTOV, 1983, p.23).

A criatividade é vista como uma atividade humana mediante a qual são criados novos valores materiais e espirituais; e o planejamento, o aperfeiçoamento e a busca de um procedimento desconhecido para a solução de determinado problema são vistos como atos de criatividade, vistos como vitais para o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos estudantes (MAJMUTOV, 1983). Diferentemente da fantasia, a criatividade precisa ter como base nexos e saberes

próprios do patrimônio cultural da humanidade. Para desenvolvê-la, as atividades pedagógicas precisam trazer aos alunos questionamentos e situações problematizadoras para que façam conjecturas, revejam suas opiniões e as solucionem conforme análise crítica de pontos de vista diferenciados ou antagônicos, a fim de adquirirem:

la habilidad de resolver problemas creadores, de pensar criticamente de manera independiente, de elaborar y defender su punto de vista y las convicciones, de renovar y completar ininterrumpidamente sus conocimientos y aplicarlos en la transformacion creadora de la realidade (MAJMUTOV, 1983, p.22).

Ao potencializar a capacidade criativa dos estudantes, o EP configura-se como um método ativo e uma alternativa para a construção de pensamento produtivo (e não reprodutivo). No intuito de promover a máxima atividade intelectual dos estudantes, usa a contradição como elemento filosófico e fonte do desenvolvimento, porém, não é a contradição em si, mas o sistema de contradições que objetivam o antagonismo entre conhecido e desconhecido, entre as contradições externas e internas, oriundas das dúvidas e questionamentos dos alunos em seu processo de aprendizagem.

A educação é percebida num contexto de materialidade, sem, contudo, negar o caráter imaterial da educação e os saberes historicamente construídos, matriz do próprio desenvolvimento científico, devem ser utilizá-los como suporte para novas inspirações e aspirações humanas. As tarefas escolares, geralmente, são aplicadas e organizadas em nível temporal e didático de maneira que favoreçam à memorização e não a criatividade e livre-iniciativa. A possibilidade de descobrir um procedimento novo, uma nova lei, uma nova forma de observar a realidade torna-se cada vez mais difícil num contexto educacional que prima pela cópia do visto, dito e pesquisado anteriormente.

Majmutov (1983) observa que a principal lei da didática materialista é a unidade e luta de contrários e, apesar disto, as contradições, enquanto “núcleo da didática”, são pouco utilizadas para investigar os processos de ensino e suas regularidades. Este estudo ressalta a importância de utilização da contradição no ensino de História, que é uma categoria fundamental da lógica dialética e na

aplicabilidade da criatividade e criticidade como elementos imprescindíveis para o avanço do pensamento teórico-científico. A apresentação de situações-problemas seriam o meio para que os estudantes conheçam a realidade a partir da contradição de pensamentos e ideias divergentes, da indagação e reflexão, provocando novas formas de ver, agir e resolver problemas.

El problema hace avanzar el pensamiento y exige su solución. Su solución se logra durante las mediaciones lógicas del objeto del conocimiento, cuando se explican las interrelaciones de las tesis y la antítesis; cuando se confrontan los aspectos contradictorios y sus puntos de unión. Sin embargo, esta no es una unión mecánica, sino la revelación de propiedades y rasgos que antes no se veían. Cuya síntesis da como resultado un nuevo concepto (MAJMUTOV, 1983, p.33).

As situações-problema possuem etapas que a configuram. Primeiramente, o problema é formulado (surge o problema), depois são utilizados procedimentos de solução conhecidos, logo, o problema é ampliado (novos procedimentos), realiza-se o procedimento e, por fim, ocorre a comprovação.

A aprendizagem problemarizadora é a atividade docente-cognoscitiva dos alunos encaminhada para a assimilação de conhecimentos e modos de atividade, mediante a percepção das explicações do professor nas condições de uma situação problemática, a análise independente (ou com ajuda do professor) de situações problemáticas, a formulação de problemas e sua colocação (lógico e intuitivo) de suposições e hipóteses, sua fundamentação e demonstração, assim como mediante a verificação do grau de correção das soluções (MAJMUTOV, 1983, p.266 apud LONGAREZI; PUENTES, 2016, p.392).

A organização de atividades educativas pautadas na problematização evidenciam a contradição entre conhecido e desconhecido e exigem a separação entre o essencial e o não-substancial. O ensino baseado em situações-problema permite que os alunos tomem consciência das contradições dos homens, dos fenômenos e do próprio conhecimento, incentivando-os na construção do pensamento teórico-científico.

Os métodos problémicos podem ser categorizados como: exposição problemática participativa e conversação heurística; busca parcial e método investigativo. A exposição problemática, como o próprio nome indica, parte de uma

comunicação onde o professor caracteriza, explica, demonstra determinada problemática, mas não como mera informação de conhecimentos acabados, pois busca o desenvolvimento e a formação de conceitos através da análise e resolução de situações-problema. Dessa forma, cabe ao professor dominar a técnica de fazer perguntas, conduzir as atividades de estudo e promover o esforço intelectual dos estudantes.

A Busca parcial é um método que parte de uma situação-problema, que quer uma organização para sua solução através de elementos contraditórios, mas que não há uma resolução. Neste caso, os alunos devem fazer uma busca independente; o professor é responsável por organizar as atividades sistematizadas através de problemas-docente. A solução ocorre em debates e por meio de troca de conhecimentos entre alunos e professor. Este tipo de metodologia pode ser utilizada em seminários e tarefas que requerem um grau de dificuldade maior.

O método investigativo incita a resolução de problemas novos para alunos, mas que já foram comprovados pela Ciência; sendo o mais complexo dos três pois requer um alto nível de criatividade.

Além da utilização de elementos contraditórios, da superação dialética e da busca por desenvolver o pensamento criativo e as capacidades cognitivas, este método de ensino ativo possui categorias ou elementos fundamentais, tais como:

a) Situação-problema: é o princípio do processo científico, permite organização de perguntas e têm como objetivo que os estudantes, a partir de pontos de vistas opostos, construam seus vereditos, opiniões e referências conceituais sobre determinados conteúdos.

A situação-problema promove o desenrolar do processo educativo, pois o conhecimento nasce e é assimilado na intersecção entre contradições externas e internas, de maneira relacional e pautado pela lógica. Para tanto, o cerne do processo educativo é transferido do ensino para a aprendizagem, ou seja, os aspectos cognitivos são priorizados, estimulados e entendidos por meio de relações estabelecidas entre professor, aluno e atividade de estudo.

No EP, método e conteúdo, teoria e prática, Pedagogia e Psicologia entrelaçam-se, promovendo a concretização da aprendizagem. A resolução das situações-problemas podem advir de diferentes tipos de contradições: entre conhecimentos já existentes e novas possibilidades de aplicação, entre elementos conhecidos e desconhecidos; ou entre todos estes elementos, cabendo ao professor, por meio do Problema Docente, escolher as perguntas, as tarefas problemáticas e o direcionamento de atividades mais adequadas ao objetivo do estudo.

b) Problema docente: caracteriza-se como a assimilação das contradições por parte dos estudantes. É o problema a ser buscado, resolvido, investigado, portanto, precisa haver interesse e motivação dos alunos para solucioná-lo. Possui estreita relação com a situação-problema, podendo ser fruto de experiências anteriores ou não.

O Problema docente revela os elementos conhecidos e desconhecidos, regularidades e o caráter problematizador que norteará a proposta didática. Sua construção é essencial para dirigir a atividade de estudo, podendo apresentar ser disciplinar ou interdisciplinar, ser reduzido ao ambiente escolar ou estender-se a outros espaços e coletividades, caracterizar-se como lógico, prático, filosófico, etc.

Conforme as características dos alunos, da turma, do desenvolvimento cognitivo almejado, as contradições podem apresentar diversos níveis de dificuldade. Neste ponto, cabe pontuar a necessidade de verificar, por meio de prova diagnóstica, o perfil dos estudantes para que o processo educativo coincida com seus interesse e, concomitantemente, estimule seu desenvolvimento.

No EP, como sistematizado por Majmutov (1983), a relação problema docente e tarefa vem bem delimitada. A tarefa é um fenômeno objetivo existindo para o aluno, desde o início, em forma material. O problema docente é um fenômeno subjetivo que existe na consciência do aluno de forma ideal e que se expressa por meio da linguagem colocada verbalmente ou de forma escrita (sígnos) – formulação linguística de um problema. Didaticamente, o problema é um fenômeno subjetivo na medida em que ele existe na consciência do aluno, em seu pensamento, em forma de ideia, passível de aperfeiçoamento lógico (LONGAREZI; PUENTES, 2016, p. 394).

c) Tarefa problema: a tarefa problema é a forma como a situação problêmica será resolvida. Para isso, precisa ser atrativa, ter certo nível de dificuldade e exigência e ser elaborada de acordo aos conhecimentos prévios.

O EP não restringe os tipos de tarefas-problêmicas e o uso de recursos didáticos, cabendo ao professor a escolha e seleção de fontes, textos, vídeos, experiências, poemas, músicas, fotografias, entre outros materiais que tragam subsídios para o aluno obter êxito e encontrar a solução dos problemas propostos.

As tarefas problemas precisam conter contradições externas e internas que intensifiquem o processo lógico, psicológico e intelectual dos alunos e sua seleção ou criação dependerá da natureza da disciplina, do grau de preparação dos alunos para resolver problemas, da habilidade do professor, do tempo de execução destinado às atividades e do grau de complexidade dos conteúdos programáticos.

d) Pergunta-problêmica: é o questionamento que expressa de forma direta a contradição, orientando o raciocínio lógico e permitindo que os estudantes reflitam, analisem e façam deduções próprias, portanto, não devem ser direcionadas para respostas prontas, mas para a construção do conhecimento científico. As perguntas-problêmicas estabelecem o diálogo entre professores e alunos, cabendo ao primeiro aperfeiçoar-se na técnica de fazer perguntas motivadoras.

e) Problema: o problema não é a dúvida em si, mas o estado emocional que possibilita a busca pelo conhecimento, pautado na troca de opiniões, no questionamento e na insatisfação com os resultados até então obtidos. O problema pode ser uma alavanca para a interação social e eleição de novas necessidades de aprendizagem, sobretudo quando parte de metas e objetivos comuns de um grupo de alunos ou de toda a turma.

El problema hace avanzar el pensamiento y exige su solución. Su solución se logra durante las mediciones lógicas del objeto del conocimiento, cuando se explican las interrelaciones de la tesis y la antítesis, cuando se confrontan los aspectos contradictorios y sus puntos de unión. Sin embargo, esta no es una unión mecánica, sino la revelación de propiedades y rasgos que antes no se veían, cuya síntesis da como resultado un nuevo concepto (MAJMUTOV, 1983, p.55).

Os elementos expostos reiteram a importância da atividade mental, da organização e direção da atividade educativa. Nesta sistematização, são expostos

paradoxos e questionamentos que otimizam o desenrolar do processo criativo e da capacidade de formar um pensamento próprio, autônomo, não reprodutivo.

Enquanto outras metodologias baseiam-se na imitação, na tentativa e no erro, aqui presencia-se uma concepção psicológica da aprendizagem. Busca-se a assimilação de princípios, categorias e conceitos gerais que, por meio de infinitas possibilidades de relações e interações, podem ser aplicados em novas situações, evidenciando a relação dialética indispensável para o desenvolvimento do pensamento teórico-científico.

A prática educacional é um processo de construção, produção e trabalho. Esta abordagem percebe a educação como uma construção coletiva que deve primar pela educação integral do homem permitindo que compreenda suas contradições e as dinâmicas sociais realizadas no mundo dos fenômenos materiais.

O sistema educativo deve aumentar a soma de conhecimentos disponíveis e incitar estudos e aprendizados tanto por meio de repetições e modelos e esquemas explicativos comprovados cientificamente quanto de elementos e conceitos novos, frutos de abstrações, generalizações, sintetizações e reflexões próprias dos indivíduos e coletividades.

Cabe observar que a maneira como se organiza o ensino problematizador atribui uma grande responsabilidade ao professor, enquanto condutor e orientador do processo educativo. Ele tem a responsabilidade de apresentar problemas cuja solução ocorra mediante a interação de elementos contrapostos ou divergentes. Precisa estar ciente que a interação, o direcionamento das perguntas, seu conhecimento sobre o conteúdo, o contexto e a realidade cognitiva dos alunos são essenciais para a internalização e formação de conceitos. A clareza do professor na forma de fazer a pergunta é parte importante no processo, uma vez que o objetivo é promover o esforço intelectual dos estudantes, que necessitam compreender, resolver e assimilar conteúdos teóricos apresentados no Problema Docente.

Majmutov (1983) afirma que o nível de aprendizado alcançado pelos estudantes está relacionado ao conteúdo dos conceitos assimilados nas atividades educativas e à combinação entre palavra e ação prática, revelando que o Ensino

Problematizador deve conjugar conhecimento, Atividade e prática social. “Ao analisarmos a atividade do sujeito, faz-se necessário descobrir qual é o motivo gerador do sentido pessoal” (DUARTE, 2013. p. 36). Desta forma, o processo educativo deve considerar tanto o significado quanto o sentido pessoal da Atividade.

Os conteúdos, o motivo, o contexto, o aluno e o professor são percebidos como agentes ativos na construção de saberes. Aprender, neste contexto, é aprender a pensar e atuar com conceitos, com conteúdos e a partir da realidade, fato que exige uma intervenção intencional dos professores para assegurar mudanças nos processos mentais dos alunos por meio de uma mediação didática que promova e objetive atitudes reflexivas.

Ao invés de memorização, a aquisição do conhecimento ocorre através de um processo gradual, de educação integral, que capacita o aluno a pensar, refletir, criar, e não somente executar. Em oposição às tendências pedagógicas que esvaziam a escola tanto de conteúdos quanto de inquietações, o ensino desenvolvimental busca contrapor o conformismo, a padronização e o empobrecimento de conteúdos.

1.3 Ensino Problematizador e Teoria de Formação por Etapas Mentais e Conceitos de Galperin

A Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais e Conceitos foi elaborada por Piotr Yakovlevich Galperin, dialoga, nesta proposta, com ensino problematizador de Mirza Majmutov. Ambos autores são expoentes da Teoria Histórico-cultural, têm como prerrogativa o ensino desenvolvimental e buscam atrelar educação com desenvolvimento cognitivo.

A teoria de Galperin abriu caminho para o estudo psicológico concreto da própria atividade psíquica, convertendo-se em instrumento da estruturação de suas formas e tipos dados. O mérito de Galperin consiste em que não só se limitou a teses gerais sobre a atividade, nem simplesmente destacou a ação como unidade de análise da atividade psíquica, mas também converteu a investigação da gênese das ações mentais (psíquicas) em método de estudo da atividade psíquica, e se propôs a estudar os tipos concretos da atividade psíquica, a partir das ações que o compõem (NUÑES; PACHECO, 1998, p.97)

Galperin critica o ensino em forma de tarefas e pontua a necessidade de selecionar atividades adequadas ao potencial cognitivo dos estudantes, por meio de uma sequência de apresentação promotora de êxito intelectual. Prevê etapas intermediárias e diversos estágios na formação dos conceitos mentais e pontua que a experiência prática de caráter cumulativo permite ao sujeito a formação de conceitos. Neste cenário, ensinar significa intervir na formação e desenvolvimento das ações mentais dos alunos através dos conteúdos que possibilitarão a formação de conceitos que, em diferentes níveis de compreensão e apreensão, tornar-se-ão ferramentas passíveis de aplicação em diferentes situações de vida.

Destarte, as tarefas-problêmicas conter problematizações, experimentos, questionamentos que proporcionem a formação de conceitos e não sua memorização, pois: “mesmo que o professor recorra a diversos exemplos, que demonstrem a aplicação prática dos conceitos, os alunos permanecem na condição de observadores, apenas acompanhando a apresentação de um raciocínio pronto e acabado” (VALDEZ; REZENDE 2006, p.1208). Por meio de um Problema Docente bem elaborado e dirigido através da Base Orientadora da Ação (BOA), o estudante deverá encontrar as características essenciais do objeto de estudo no decorrer no processo educativo.

Assim como Majmutov, Galperin opõe-se a modelos de ensino que enfatizam somente a prática ou a teoria dissociada da realidade dos estudantes, apontando como alternativa o modelo de ensino formativo-conceitual. Aponta que para o conhecimento ser considerado científico, precisa ter princípios, ser baseado na lógica – e não na descrição sensorial dos fatos – e seus conteúdos e conceitos devem nutrir-se de procedimentos investigativos e cognitivos oriundos da análise e da reflexão. Ambos são partidários do uso da lógica dialética na educação e entendem que a aprendizagem pode ser potencializada quando entendida como atividade de orientação e investigação.

A Teoria de Formação por Etapas das Ações Mentais e Conceitos de Galperin capacita os estudantes a colocar o pensamento em ação e os habilita a selecionar referências concretas para tomar decisões frente a uma situação-

problema. O objetivo é alcançar o real significado do conceito, utilizando-o na resolução de problemas, ao invés de memorizar fórmulas, dados e conceitos e resolver exercícios de maneira mecânica. Por isso, é importante construir e utilizar um esquema de referências conceituais que oriente adequadamente as ações educativas dos alunos.

Os exercícios e a aplicação dos conceitos são indispensáveis para a aprendizagem, porém, não são dados em formas de tarefas, mas de situações-problema, que colaboram para a vivência e aplicação lógica dos conhecimentos apreendidos. A partir de contribuições de Vigotsky, Nuñez e Pacheco (1998) apresentam uma diferenciação entre conceito não-científico (espontâneos) e científico (não-espontâneos):

Os conceitos científicos se caracterizam pela ausência da percepção consciente de suas relações. As relações são orientadas pelas semelhanças concretas e as generalizações isolantes. Ao contrário, os conceitos científicos se caracterizam por formar parte de um sistema hierárquico de inter-relações, com diferentes níveis de organização, subordinação e supra ordenação, expressos em princípios, leis e teorias. Envolvem operações mentais de abstração e generalização. É precisamente no sistema de generalidades que Vigotsky encontra a diferença psicológica principal entre conceitos científicos e não científicos (NUÑES; PACHECO, 1998, p.93).

A formação de conceitos científicos é percebida como um processo gradual; é um sistema operacional com estrutura operacional específica. Galperin reforça a necessidade de promover junto aos estudantes uma generalização conceitual consistente aplicável a outros domínios. O uso do problema e das contradições propostos pelo EP colabora para que, a partir da observação dos elementos gerais e secundários, o estudante consiga extrair a essência dos conceitos, uma vez que relaciona o desenvolvimento das atividades mentais do aluno com a busca de procedimentos novos de ação, ou seja, da solução de problemas.

A lógica proposta pela Teoria de Formação das Etapas Mentais e Conceitos e pelo Ensino Problematizador difere do modelo de ensino ilustrativo-informativo, pautado na explanação, demonstração e explicação de conceitos, processos e fenômenos como algo pronto e acabado, exigindo uma postura mais ativa do estudante e não a memorização mecânica e dissociada da realidade.

Os conceitos deverão ser vivenciados em situações que exijam sua aplicação prática. Por meio das contradições interno e externo, conhecido e desconhecido, o aluno terá que evidenciar suas dúvidas, compreender e resolver o problema e, dependendo do grau de generalização e compreensão da atividade, aplicar em outros domínios ou novas situações-problema. “A assimilação de conceitos abstratos não é o ponto final da aquisição do conhecimento” (NUÑES; PACHECO, 1998, p.97).

Neste contexto, faz-se necessário passar do plano abstrato para o concreto, observar o resultado, refletir e fazer o movimento reverso, passando do concreto ao abstrato, sendo exigida de uma organização efetiva das atividades ensino e aprendizagem, pois o estudante não só resolve uma situação-problema, mas deve empregar conceitos ou referências conceituais e observá-los em novos contextos. As tarefas não são automáticas e desgastantes, mas partem de situações reais e concretas, favorecendo a motivação e permitindo que o conhecimento seja aplicado na prática.

Cabe selecionar e organizar as atividades para que ocorra este processo de construção teórica e para que as formas externas de expressão (ação e linguagem) sejam transformadas em formas internas de pensamento. O tipo de atividades de estudo, a exposição de resultados, a conversação heurística, a busca parcial, a utilização de diferentes recursos didáticos são essenciais, possibilitando os movimentos abstrato-concreto e concreto-abstrato.

[...] enquanto o modelo tradicional apenas oferece uma descrição geral (teórica) do melhor caminho a ser seguido (*well-trodden path*), o modelo de ensino aberto propõe a estimular a aprendiz a descobrir por si só o caminho a seguir (tentativa e erro). Nesse caso, Galperin faz um alerta: atenção, não se trata de simplesmente de iniciar o processo de ensino pela aplicação prática do conhecimento. No modelo de ensino proposto por Galperin (1989, p.69), o conhecimento é obtido por meio da ação, na medida em que o sujeito, para resolver a situação-problema, tem que aprender a empregar determinados conceitos e, paralelamente, observar a influência destes conceitos sobre o contexto em que a ação está inserida (VALDES; REZENDE, 2006, p.1210).

Conforme a Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais e Conceitos, quando uma ação completamente nova se estrutura, seu formato deve ser primeiramente material, depois verbal e por último, mental. Esta subdivisão indica o quanto necessário é organizar a aprendizagem, pois os conteúdos planejados e orientados para a formação conceitual potencializam o desenvolvimento dos processos mentais, ou seja, das funções mentais superiores. Neste processo, cabe ao estudante encontrar a forma adequada da ação, sua forma material de representação e a transformação desta ação externa em interna.

Ressalta-se que, ao encontrar ou elaborar um esquema de referências conceituais profícuo e substancial, este pode orientar ações mais complexas, postas ou exigidas em novas situações-problema. Embora Galperin não tenha centrado suas análises na contradição interno e externo, a formação dos conceitos por ele proposta, instiga que o sujeito reflita sobre aquilo que sabe e desconhece, exigindo uma revisão de conceitos, valores e esteriótipos formados no decorrer de sua vida. Majmutov complementa esta análise ao afirmar que:

La interrelación del conocimiento y del acto se expresa con mayor plenitud en la situación problémica, en el problema, el avance del pensamiento desde el desconocimiento hasta el conocimiento, en el hecho de que el alumno toma conciencia de la contradicción y comprende que no conoce los modos de actuar para extraer y generalizar los rasgos fundamentales del concepto (MAJMUTOV, 1983, p.101).

O modelo formativo conceitual proposto por Galperin preconiza a aprendizagem por meio da prática orientada para a resolução de situações-problema. Para resolvê-las, o aluno deverá conjugar todas as características da ação: orientação, execução, situação-problema e contexto e refletir sobre a escolha de determinado resultado.

A generalidade conceitual pode – e deve – ser aplicada a outros domínios, o que não ocorre no ensino tradicional baseado na explanação, demonstração, exemplificação e aplicação dos conceitos sem um entendimento mais amplo por parte dos alunos sobre a formação dos mesmos e sua aplicabilidade no contexto social. O nível de aperfeiçoamento dos conceitos assimilados relaciona-se à sua

natureza, ao potencial exigido dos aprendizes e ao nível de complexidade das próprias situações-problema.

Considerando que a organização do processo de ensino (seleção das situações problema; apresentação da base orientadora da ação; acompanhamento e organização do processo como um todo) lida com aspectos objetivos e racionais que, de certa forma, não dependem diretamente dos sujeitos, pode-se afirmar que a aprendizagem é organizada iniciando pelos aspectos externos, objetivos e materiais, para terminar num nível interno, mental e abstrato, no qual as ações sofrem um processo de abreviação, simplificando-se e, de automatização, ganhando agilidade, ao mesmo tempo em que podem ser facilmente monitoradas (VALDES; REZENDE, 2006, p.1213).

A atividade psíquica deve ser alicerçada pela Base Orientadora da Ação (BOA) que, além de operacionalizar a escolha consciente de uma dentre as várias possibilidades de ação, habilita o estudante a selecionar referências concretas para resolver novas situações-problema. A BOA está intimamente relacionada com o nível e complexidade da atividade educativa e sua elaboração deve garantir meios para que os estudantes compreendam, analisem e resolvam situações-problemas de maneira independente e criativa.

A parte orientadora é a instância diretiva e, precisamente, no fundamental, depende dela a qualidade da execução. Se elaboramos um conjunto de situações em que se deva aplicar essa ação conforme o plano de ensino, essas situações ditarão um conjunto de exigências para a ação que se forma e, juntamente com elas, um grupo de propriedades que respondem a essas exigências e estão sujeitas à formação (GALPERIN, 1986, p.116).

A Teoria da Formação por Etapas Mentais e Conceitos considera a presença dos seguintes elementos: orientação, execução, sistema de ações e contexto. O aprendizado é visto como o resultado da ação realizada a partir de um esquema de orientação conceitual e não da assimilação fragmentada e desconexa do conhecimento, que rapidamente perde o sentido. Logo, o aluno aprende a compreender e explicar como age em tal ou qual situação problema.

O modelo formativo conceitual de Galperin operacionaliza os conceitos de mediação e interiorização estudados por Vigotsky e visa formar um nível de generalização conceitual aplicável a outros domínios. O objetivo é que estas

referências conceituais orientem as ações escolhidas e reflitam traços e características substanciais dos objetos e fenômenos materiais estudados (MAJMUTOV, 1983).

Ao compreender o significado operacional do conceito, sua internalização pelos estudantes transcende o caráter informativo, pois tem um objetivo, uma razão de ser. As situações-problemas elencadas pelo professor não podem ser aleatórias, devem partir de uma identificação prévia do ponto de partida dos estudantes e do mapeamento das possibilidades de obtenção de êxito, ou seja, é preciso ter ciência dos conhecimentos e habilidades preliminares a fim de possibilitar a assimilação de novos conhecimentos.

Asimilar un sistema de conocimientos significa asimilar los conceptos de que constan los conocimientos. Para ello es necesario revelar el contenido de cada concepto ya que solo mediante la recordación (o memorización) de la palabra-término o del signo o símbolo, que designa este concepto, es imposible asimilar su contenido. El contenido de los conceptos representa el conjunto de características variadas cuya existencia diferencia un objeto del otro. Al revelar el contenido del concepto y su volumen mediante la generalización de sus rasgos esenciales, los alumnos asimilian un concepto nuevo. La revelación de un contenido puede realizarse por dos procedimientos: o lo hace el maestro (mediante la explicación) o el propio alumno (mediante la solución del problema, es decir, se lo explica a sí mismo) (MAJMUTOV, 1983, p.100).

No ensino tradicional, ao professor explana conceitos, demonstra os processos e exemplifica os conteúdos abordados, cabendo ao aluno perguntar, tirar dúvidas, memorizar, utilizar formas e aplicar minimamente tais conceitos. Galperin critica o método ilustrativo-demonstrativo, considerando-o distante da realidade dos estudantes e promotor de passividade. Ressalta a importância do uso de atividades orientadas para a resolução de situações-problemas, indicando que o emprego dos conceitos e a observação da influência destes no contexto, permitiria que formas externas de expressão se tornassem formas internas de pensamento. Já Majmutov, toma mais cuidado na abordagem de sua teoria e manifesta-se a favor de uma relação orgânica e dialética entre o novo e os conteúdos e conceitos já comprovados pela ciência, uma vez que a experiência anterior é vista como fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da ciência.

O Modelo Formativo Conceitual de Galperin e Ensino Problematizador de Majmutov tornam o aluno mais ativo, pois este não realiza quaisquer atividades, mas resolve situações-problema a partir de conceitos que vão sendo internalizados desde o início do processo de ensino. Cabe ao aluno descobrir como utilizar as características da ação (orientação, execução, problema e contexto) para tomar a decisão mais pertinente. Quanto ao professor, seu papel passa a ser a condução deste processo, fazendo a verificação da assimilação. Ele torna-se fonte de informação e deve esforçar-se por descobrir conceitos gerais, que estejam presentes em situações particulares ou em situações equivalentes a fim de que o seu alcance seja o mais abrangente possível.

O professor dirige o processo de saída da situação-problema formulada e não apenas ensina procedimentos racionais para solução de tarefas. Seguindo os princípios estabelecidos por Galperin, o aluno não utiliza mais o método de tentativa e erro. Apoiando-se nas características necessárias que definem o conceito e utilizando o esquema da BOA, deve ser capaz de encontrar a melhor forma possível de ação, convertendo em realidade as suas potencialidades.

A BOA com a característica generalizada, completa e independente é a mais efetiva para lograr o êxito na atividade, se destaca porque ela trabalha com ações gerais, ou seja, ações invariantes que permitem resolver um conjunto maior de problemática com a mesma orientação. Nesta BOA o aluno, ainda que necessite mais tempo, fica melhor preparado para resolver novas atividades, incluindo a atividade de resolução de situações problema (DELGADO, MENDOZA, 2012, p.4)

As ações possuem funções importantes para serem abordadas: orientadora, executiva e controladora. A função orientadora direciona o método, o objetivo e as características do objeto; na executiva, as ações são orientadas para que o objetivo seja atingido; já a função controladora instiga as informações, possibilitando que, durante o processo, sejam realizadas as correções cabíveis.

Quanto à BOA, Galperin observou três tipos de orientações, segundo o critério a forma de elaboração, o grau de generalização e o grau de detalhamento, sendo que também há níveis que podemos observar: generalidade (casos

particulares e gerais sobre invariantes), plenitude (completa ou incompleta) e o modo de obtenção (preparada ou independente).

Tabela 1 - Combinações possíveis para aplicação da BOA:

| Nº | Generalidade | Plenitude | Obtenção |
|----|--------------|------------|--------------|
| 1 | Específica | Incompleta | Independente |
| 2 | Específica | Completa | Preparada |
| 3 | Generalizada | Completa | Independente |
| 4 | Generalizada | Completa | Preparada |
| 5 | Generalizada | Incompleta | Preparada |
| 6 | Generalizada | Incompleta | Independente |
| 7 | Específica | Completa | Independente |
| 8 | Específica | Incompleta | Preparada |

Fonte: TALIZINA, 1988.

A formas mais apropriadas de aplicação da BOA corresponde ao item três (3), entendido como o que melhor desenvolve a capacidade criativa dos estudantes. A transformação da atividade externa em interna está formada por cinco etapas:

1ª etapa: formação do esquema da base orientadora da ação;

2ª etapa: formação da ação em forma material ou materializada;

3ª etapa: formação da ação como verbal externa;

4ª etapa: formação da linguagem externa para si;

5ª etapa: formação da ação na linguagem interna.

Este processo inicia-se com a Etapa motivacional (E0): onde a atividade de estudo é apresentada. Considera-se uma etapa onde ocorre uma preparação prévia

para a assimilação do conhecimento e visa oportunizar a exploração de situações-problema coerentes com a realidade vivencial dos alunos. Embora seja denominada “etapa zero”, está presente em todas as demais ações.

Em sequência, ocorre a Etapa de estabelecimento do esquema da Base Orientadora da Ação (E1), que constitui o modelo da atividade ou um projeto de ação. Esta etapa inicial permite a elaboração e ajuste da BOA entre professores e alunos, sendo importante destacar todas as partes estruturais e funcionais da atividade (orientação, execução e controle). Desta forma, o aluno terá o conhecimento necessário sobre a atividade e ser realizada, bem como esclarecimento sobre as etapas e aspectos conceituais e procedimentais.

Na Etapa de formação da ação no plano material ou materializado (E2) os alunos começam a executar as ações em parceria com os colegas. Ela ainda não ocorre no plano mental, mas num plano concreto e, gradativamente, permitirá a abstração. Este processo ocorre concomitantemente com a linguagem, ou seja, à medida é utilizada, ajudando na reflexão sobre o objeto ou sua representação.

Posteriormente, chega-se à Etapa de formação da ação no plano da linguagem externa (E3), onde a linguagem assume um papel fundamental, pois permite a criação de signos que adquirem significados e passam a ser interiorizados independentemente da presença do objeto. Ao ser interiorizada, a linguagem vai sendo assimilada e assume significados, estabelecendo relações com os interesses e as convicções da personalidade. A linguagem externa permite a troca, o diálogo, o avanço do conhecimento. A Teoria Histórico-cultural reforça a necessidade da interação entre alunos e professor no processo educativo, sendo uma etapa importante para a expressividade e para que sugestões, correções, colaborações possam ser realizadas.

Em seguida, chega-se à Etapa de formação da linguagem externa para si (E4) e Etapa de formação da ação na linguagem interna (E5). Nas etapas E4 e E5, espera-se um grau de abstração e generalização conceitual elevados. Quando o estudante consegue chegar nestas etapas, já dá início ao seu processo criativo que, conforme as teorias de Galperin e Majmutov possui diferentes graus e, quando bem

conduzido, contribui para o desenvolvimento tanto do pensamento teórico quanto da própria Ciência.

O caminho percorrido durante o processo educativo é cíclico, transparente e dialético. Na busca da assimilação do conhecimento são observados todos os elementos nas etapas até chegar ao fim proposto. Inicialmente, o professor é mais ativo, mas como sua tarefa é promover a autonomia do aluno, é indispensável que estimule e crie meios para que este consiga, de forma independente, formular sua própria BOA e direcionar sua atividade de estudo.

2.4 ENSINO DE HISTÓRIA E ENSINO PROBLEMATIZADOR

A disciplina de História, por ter como objeto de estudo a trajetória humana em diferentes temporalidades, permite ao homem transcender o generalismo e o reducionismo, ampliando sua compreensão de si, do meio e das interações sociais. O ensino de História não pode reduzir-se à retórica sobre o passado, deve acompanhar as transformações sociais, políticas e econômicas do tempo presente e problematizá-las.

Enquanto disciplina que comunica passado e presente, deve instigar questionamentos sobre processos e práticas sociais que os homens criaram, reproduziram ou transformaram em diferentes contextos e abordar temas que tragam reflexões sobre as relações interpessoais, educativas, produtivas, étnicas e ambientais da atualidade.

Ao aproximarmos situações-problema vivenciadas no passado e no presente, estamos permitindo que o processo educativo tenha sentido. Os estudantes precisam ser ouvidos e a escola precisa desenvolver seus sentidos de fala e audição. “A língua não é uma entidade isolada nem uma essência, mas uma dimensão da vida cultural em sua particularidade histórica” (CHAUÍ, 1985, p.110). A formulação de perguntas problematizadoras incentivam o confronto de ideias, a troca de opiniões e permite novas formas de ver e pensar sobre a realidade. Este intercâmbio favorece o aprendizado e corrobora para o trânsito de análises

sensoriais para científicas, entendidas pela Teoria Histórico-cultural como essenciais para a construção conceitual.

O professor de História, habilitado a analisar a trajetória da humanidade no tempo, deve fomentar discussões e debates que desenvolvam o senso crítico, a criatividade e a capacidade analítica dos alunos, aplicando uma orientação didática que atrele processos psíquicos e relações sociais, possibilitando que os estudantes percebam a transformação dos objetos e dos seres humanos como processos indissociáveis.

O ofício do historiador ou de professor – não consigo percebê-los tão separados – habilita-nos à compreensão e análise da humanidade em sua trajetória no tempo. Isto não pode ocorrer por apenas adoração às pesquisas ou ao poder de contar histórias. Voltar ao passado apenas por erudição ou curiosidade não é nossa tarefa. O passado comunica o presente, o presente dialoga com o passado. Só assim nossa árdua função se recobre de significados e sentidos (OLIVA, 2003, p.423).

O ensino de História quando composto por experiências provocadoras, por conteúdos problematizadores e por tarefas que partam da contradição suscitam interrogantes, colaborando para a construção do saber. Os fenômenos históricos devem ser questionados e não guardados na memória, uma vez que as experiências das gerações passadas cumprem um papel na formação dos indivíduos, pois: “o passado comunica o presente, o presente dialoga com o passado” (OLIVA, 2003, p.423). Entre professor e alunos é preciso que seja estabelecida uma relação de colaboração, mas cabe ao professor o papel diretivo, para auxiliar aos estudantes na descoberta da essência dos fenômenos e conceitos, sendo incongruente que a imitação e a repetição de dados e fatos seja priorizada no ensino de História.

O ensino problematizador é um método de ensino fundamentado na direção das atividades educativas. O processo de direção não significa imposição, é flexível e adequa-se às necessidades, à seriação e às capacidades cognitivas dos alunos. Considera a natureza do processo educativo, seus aspectos pedagógicos e psicológicos e, quando cumpre seus objetivos, produz mudanças no âmbito moral, estético, intelectual e atitudinal dos alunos.

El objetivo de la activación de los alumnos mediante la enseñanza problémica consiste en elevar el nivel de la actividad mental del alumno y en enseñarle no aisladas operaciones en un orden casual y espontáneo, sino un sistema de acciones mentales que sea característico de la solución de tareas no estereotipadas que exijan la aplicación de una actividad mental creativa. El dominio paulatino del sistema de acciones mentales creativas por los alumnos conducirá el cambio de calidad de la actividad mental del alumno y elaborará un tipo especial de pensamiento, que habitualmente se denomina científico, crítico y dialéctico (MAJMUTOV, 1983, p.256).

A utilização do Ensino Problematizador nas aulas de História constitui-se num desafio. Embora os conceitos – ou referências conceituais – e as atividades próprias da disciplina sejam originários de contradições e antagonismos o uso de teorias cognitivas que expliquem e potencializem a assimilação do conhecimento ainda carece de estudos aprofundados no contexto nacional. No desenrolar desta proposta e valendo-se de um tema específico – a escravidão contemporânea – anela-se a aproximação entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento de teorias de aprendizagem concernentes à Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica, enfatizando-se o Ensino Problematizador de Majmutov.

A BOA construída para ensino do tema escravidão é fruto de contribuições da Teoria Histórico-cultural, sobretudo do EP de Majmutov, das orientações da LDBEN e dos planos de ensino do IFRR-CNP e da necessidade trabalhar a temática com estudantes do ensino médio. O fato de a escravidão ainda existir no seio de nossa sociedade, justifica seu estudo e compreensão.

Na contemporaneidade, presencia-se o trabalho escravo na fábrica clandestina, nas plantações de cacau que fornecem a matéria-prima para as grandes marcas de chocolate, na produção do carvão vegetal, em produções agrícolas de diversos países, no meio rural ou urbano, com mão de obra nacional ou estrangeira. Embora haja órgãos de fiscalização, falta informação de como denunciar e combater tal crime. Debatê-lo conjuntamente com estudantes do nível médio é importante no contexto de intenso fluxo e conflito migratório em nível nacional e internacional.

Na confluência ou divergência de exemplos históricos, pode-se incentivar a construção de referências conceituais para a escravidão. A escravidão, enquanto

prática social, foi utilizada em diferentes contextos históricos. Ao traçar paralelos e perceber semelhanças e diferenças no uso do trabalho escravo, os estudantes podem perceber elementos essenciais desta prática e entendê-la em sua totalidade. Por exemplo, a escravidão contemporânea possui uma diferença fundamental quanto à Antiguidade ou à Idade Moderna. A ideia de propriedade já não existe, não é politicamente nem moralmente aceita, no entanto, ocorre à sombra da Lei. Caracteriza-se como uma exploração de indivíduos hipossuficientes, submetidos à diferentes formas de exploração e violência num sistema opressor construído para perpetuar-se e garantir lucro e poder a poucos, em detrimento da situação de vulnerabilidade, miséria, falta de informação de outros.

Para a formação de um significado científico, os conceitos ou referências conceituais devem ser embasados em elementos essenciais que, por sua vez, precisam ser descobertos, analisados e compreendidos. O EP entende a assimilação dos conhecimentos e a formação de conceitos como peças-chave para organizar o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Ao apropriar-se do objeto de estudo e entendê-lo de forma aprofundada, o aluno observa eventos e fenômenos através de óticas diferentes podendo, inclusive, realizar mudanças comportamentais. O processo de ensino inicia pela observação de objetos externos, materiais até que, paulatinamente, seja estabelecido um grau elevado de abstração, internalização e apreensão da essência deste objeto de estudo.

Ao tratar de escravidão, é comum associá-la a representações imagéticas exibidas na mídia, nos livros didáticos e no cinema. O tema é relacionado aos navios negreiros, ao Brasil colonial, à escravidão indígena utilizada de norte a sul do globo, sobretudo nos continentes americano e africano, que foram transformados profundamente com a implantação do sistema escravista. A escravidão ocorreu desde os primórdios da humanidade e a perpetuação deste sistema, mesmo que de maneira ilícita, existe e precisa ser abordada no contexto escolar, pois suas consequências são perceptíveis em práticas, hábitos e costumes originários de concepções pautadas na violência das relações trabalhistas, no preconceito, na discriminação e desrespeito à alteridade.

A escravidão é uma prática social onde um ser humano assume direitos de propriedade sobre outro. Foi legitimada por algumas sociedades, banidas por outras, tornou-se “invisível” por outras, devido a decisão de uns ou ignorância de muitos. Textos sagrados, relatos de viajantes, códigos e leis, registros iconográficos evidenciam a desumanização e a diferenciação de seres humanos por outros. As relações escravistas são antigas e discutir suas causas, consequências e razão de ser torna-se um ato necessário. Este exercício analítico e reflexivo serve para questionar por quê ainda se faz presente entre nós e para saber como combatê-la, caso a presenciemos.

Foi a escravidão que tornou possível, pela primeira vez, a divisão do trabalho entre agricultura e indústria em grande escala. Sem a escravidão não haveria Estado, arte ou regência gregas, sem a escravidão, não haveria Império Romano com bases, tampouco haveria a Europa moderna... É simples atacar a escravidão em termos gerais e despejar um ódio altamente moral em tais infâmias... Mas isto em nada nos revela como surgiram tais instituições, por que existiram e que papel tiveram na história (MARX; ENGELS, 2009, p.168)

O trabalho escravo fere os direitos constitucionais, pois viola a dignidade humana, sendo incongruente conceber a neo-escravidão ou o trabalho análogo à escravidão no contexto contemporâneo, permeado por lutas e conquistas sociais. Contudo, existe esta a escravidão no campo, na mineração, na indústria, seja na fábrica clandestina ou no planejamento das grandes empresas para reduzir os custos de produção, entre homens, mulheres e crianças, com mão de obra nacional ou estrangeira.

Existe uma diferença entre o trabalho assalariado de baixa remuneração e condições laborais precárias e trabalho escravo. Discussão que acompanhará esta proposta e, na busca de singularidades e diferenciações, pretende-se construir um metodologia que amplie o conceito ou as referências conceituais dos alunos sobre a temática,

Entende-se por escravo aquele que perdeu a liberdade e todos (ou quase todos) os direitos sobre si, seu trabalho, seu corpo, suas escolhas. Em algumas sociedades, é aquele que perde o parentesco e sua própria identidade. Os escravos,

além de serem tratados como “desiguais”, são tratados como “diferentes” por aqueles que aceitam este sistema, evidenciando ainda mais a violência simbólica sofrida pelo indivíduo escravizado. A desigualdade é transitória, “está”, ocorre em determinadas circunstância, enquanto que a diferença “é”.

O indivíduo não estava escravo, ele era e, no contexto contemporâneo, ele é. Desumanizado, privado do direito de dispor de sua própria vida, do direito de ir e vir, de negociar sua força de trabalho, de sua autonomia, de possibilidade de escolhas, é forçado ao trabalho forçado por coerções físicas e classificado como propriedade de outrem, sua condição de humanidade lhe é negada por inúmeras justificativas.

A necessidade de mobilizar força de trabalho para tarefas superiores à capacidade do indivíduo ou de uma família existe desde a Pré-História. Tal necessidade faz-se presente toda vez que se atinge um estado suficiente de acumulação de recursos e de poder em certas mãos (rei, templo, tribo dominante ou aristocracia). E a força de trabalho indispensável foi obtida por compulsão – pela força das armas ou da lei e do costume, em geral, por ambos) – para todos os fins (ou interesses) não alcançáveis pela simples cooperação: na agricultura, na mineração, nos trabalhos públicos ou na fabricação das armas. O trabalho compulsório pôde assumir uma considerável variedade de formas, no passado e em nossos dias: escravos por dívidas, clientes, peões, hilotas, servos, escravos-mercadoria, e assim por diante. Sob qualquer forma, contudo, a compulsão em jogo é bem diferente daquela subjacente ao trabalho assalariado, que se exige que se abstraia conceitualmente a força de trabalho do homem que a possui. O trabalhador assalariado, quando aceita um emprego, cede também um pouco de sua independência, mas essa perda não pode ser classificada como aquela que sofrem servos e escravos (FINLEY, 1991, p.70).

A escravatura foi um elemento que produziu a matriz da configuração social do Brasil. A percepção sociológica e historiográfica da escravidão brasileira possui quatro vertentes: Perspectiva Clássica, Perspectiva Revisionista, Perspectivas Recentes e as Perspectivas Conceituais Abertas pela Historiografia Recente.

A Perspectiva Clássica é originária da década 1930 e tem como expoente Gilberto Freyre. Em sua obra *Casa Grande e Senzala*, o autor aponta a benignidade do sistema escravocrata brasileiro e retrata elementos sociais para salientar que as

relações entre escravos e senhores eram mais brandas no Brasil em comparação a outros territórios.

O seguinte trecho retrata uma compreensão do sistema colonial bastante peculiar: “(...) talvez mais felizes no Brasil patriarcal do que, quando na África negra, oprimidos por sobas e, sobretudo, maltratados em suas próprias tribos: vítimas, por vezes, de tirânicas opressões tribais sob o aspecto compressor” (FREYRE, 1979, p.12). Pode parecer estranho mensurar as dimensões da violência dos escravos aqui e na África, assim como comparar a felicidade dos negros oprimidos nos diferentes sistemas escravocratas em nível mundial, contudo, sua obra foi um importante marco para pensar a brasilidade e componentes identitários num período marcado pelo nacionalismo como é a década de 1930 e períodos posteriores.

Nas décadas de 1960 e 1970, autores conhecidos como “uspínianos”, tais como: Florestan Fernandes, Emília Viotti da Costa, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni trarão ao debate científico a violência inerente ao sistema escravocrata pontuando elementos econômicos, políticos e sociológicos da sociedade brasileira. Jacob Gorender trará contribuições relevantes para o tema, apontando para uma concepção de escravo-rebelde.

Os trechos a seguir enfatizam a ideia de escravo-coisa, percebido como propriedade pela elite colonial, ideia que será analisada e criticada por autores de outras perspectivas:

Durante três séculos (do século XVI ao XVIII), a escravidão foi praticada e aceita sem que as classes dominantes questionassem a legitimidade do cativo. Muitos chegavam a justificar a escravidão, argumentando que graças a ela os negros eram retirados da ignorância em que viviam e convertidos ao cristianismo. A conversão libertava os negros do pecado e lhes abria a porta da salvação eterna. Dessa forma, a escravidão podia até ser considerada um benefício para o negro. Para nós, estes argumentos podem parecer cínicos, mas, naquela época, tinham poder de persuasão. A ordem social era considerada expressão dos desígnios da Providência Divina e, portanto, não era questionada (COSTA, 2010, p.13).

(...) o reconhecimento social da condição de pessoa humana era negado aos escravos, objetiva e subjetivamente, pelos homens livres. Além disso, graças aos mecanismos socializadores da ordem

escravocrata, às condições materiais de vida do escravo e às formas pelas quais os escravos se inseriam no processo de produção, as representações mantidas pelos senhores sobre a inferioridade objetiva dos escravos e sobre a impossibilidade natural de o escravo reagir à sua condição, eram aceitos, em condições normais de funcionamento do sistema, pelos próprios escravos (CARDOSO, 1977, p. 152).

A década de 1980 ampliou a percepção dos escravos, entendidos agora como sujeitos históricos. A Perspectiva Recente aborda elementos demográficos, estuda a dinâmica interna, as escolhas e as experiências dos negros e de suas coletividades. “Um dos objetivos deste enfoque é revisitar valores, sociabilidades e mediações culturais tecidas nos processos do cativo, visando perscrutar as experiências escravas (PROENÇA, 2006, p.4). Além da verificação do quantitativo de famílias, percebe-se uma crítica aos conceitos de “escravo-coisa” e “escravo-rebelde”. Acompanhando o contexto dos movimentos sociais há uma valorização identitária e cultural dos negros e de suas contribuições culturais.

A violência da escravidão não transformava os negros em seres “incapazes da ação autônoma”, nem em passivos receptores de valores senhoriais, e nem tampouco em rebeldes valorosos e indomáveis. Acreditar nisso pode ser apenas uma opção mais cômoda: simplesmente destacar a barbárie social de um outro tempo traz implícita a sugestão de que somos menos bárbaros hoje em dia, de que fizemos realmente algum “progresso” dos tempos da escravidão até hoje. A ideia de que ela supõe ingenuidade e cegueira diante de tanta injustiça social, e parte também da estranha crença de que sofrimentos humanos intensos podem ser de alguma forma pesados e medidos (CHALHOUN, 1996, p.42).

Atualmente, a Historiografia tem apontado para uma Perspectiva Conceitual Aberta, propondo uma visão mais equilibrada para os escravos, que são vistos como sujeitos históricos, ou seja, não são considerados nem vítimas nem heróis. Este processo ainda está em curso e cabe aos historiadores e professores entenderem as mudanças de olhares sobre o mesmo tema.

O sistema escravista é uma das raízes espinhosas da História brasileira. Seja pelo quantitativo de escravos que vieram da África, pelo longo tempo de permanência do sistema ou ainda pelas mazelas sociais trazidas pela escravidão. O tema requer mais pesquisas, para que seja discutido de maneira adequada no

cotidiano escolar. As possibilidades de Problemas Docentes que tratam da escravidão são infinitas, pois está a prática esteve presente em vários períodos históricos e relaciona-se a abordagens históricas, sociológicas, filosóficas e econômicas.

Revelar elementos comuns presentes na escravidão em diferentes temporalidades pode elucidar como perpetuou-se ou foi implantada no momento presente. Observar-se, por exemplo, que a escravidão moderna no Brasil foi diferente da escravidão greco-romana. Ao comparar-se o modo de produção escravista no mundo greco-romano e no Brasil colonial percebe-se uma diferença na concepção de trabalho, nas formas de opressão, nas relações entre escravo e seu senhor. De acordo ao EP, cabe ao aluno identificar diferenças expressas, assim como encontrar regularidades. A dicotomia passado-presente

Quando o professor expõe que o Brasil vivenciou a escravidão indígena e negra, o aluno obtém uma informação, mas à medida que consegue estabelecer relações, comparar, perceber as marcas e tensões no sistema nos afro-descendentes e nas comunidades indígenas, a informação converte-se em aprendizado. Sem uma análise aprofundada, não há ruptura, transformação ou, conforme a Pedagogia Histórico-crítica, humanização dos sujeitos que constroem a História.

No caso brasileiro, ocorreu a racialização da escravidão, pois os escravos eram, primeiramente indígenas e, posteriormente eram majoritariamente negros advindos da África. Apesar da diversidade étnica do contingente de escravos trazidos ao Brasil e de ser concebido como propriedade individual, estes possuíam uma marca coletiva, por vezes temida, uma vez que os laços identitários, a sociabilidade e a comunicação poderiam despertar resistências. Décio Freitas (1991, p.11) afirma que todo brasileiro preocupado com a história nacional deveria formular e solucionar estas questões:

O que foi e o que determinou a implantação da escravatura no Brasil? A que atribuir-se a solidez e a longevidade da instituição? Em que consistiu a sua especificidade na história do escravismo no Novo Mundo? Como e por que foi que, apesar de tudo, o sistema se

desintegrou e desapareceu? Última questão: como se pode definir o tipo de mudança social operada em consequência do desaparecimento da escravatura? Estas questões distam muito de ser acadêmicas; são cruciais para a compreensão de um passado que oprime o presente e é um obstáculo à conquista do futuro.

O autor questiona a permanência deste sistema, suas consequências e seu desaparecimento. Pode-se afirmar que a escravidão, enquanto sistema produtivo aceito pelo Estado e por grande parte da elite brasileira, desapareceu. Porém, enquanto prática de trabalho coercitiva e violenta, ainda existe tanto do Brasil como em diversas partes do globo. Talvez a roupa que vestimos ou aquilo que comemos hoje possuem marcas de trabalho escravo contemporâneo.

A escravidão fere a dignidade humana, os valores sociais do trabalho e à livre iniciativa. Na Antiguidade o trabalho manual era reservado aos escravos e às classes menos favorecidas, possibilitando a outro grupo uma vida contemplativa. O mundo greco-romano transformou a escravidão num “sistema institucionalizado de uso, em larga escala, do trabalho escravo nas cidades e nos campos; na terminologia marxista, “o modo de produção escravista foi a invenção decisiva do mundo greco-romano” (FINLEY, 1991, p.69). O escravo, então, pertencia a um dono, era patrimônio de um senhor que cerceava seus direitos, o violentava e usufruía de uma legitimação social e jurídica que garantia a manutenção desta prática social. Há casos de escravos que praticavam ofícios e atividades reconhecidas e destacaram-se em áreas como medicina, astronomia e filosofia, porém, eram casos excepcionais.

A escravidão moderna foi mais perversa, transformando os escravos em máquinas de trabalho braçal. Apesar da resistência escrava e da existência de movimentos abolicionistas, o sistema acarretou perdas humanas, destruição de famílias e empobrecimento de territórios. No sistema escravista não ocorre a mais-valia, ocorre um aviltamento do humano. O escravo é produtor e, concomitantemente, o próprio produto. A escravidão possui características singulares no conjunto das formas de trabalho; mesmo que assemelhe-se às manifestações mais opressivas da servidão ou do trabalho forçado é ainda mais dura e cruel.

No exercício de construção de referenciais teóricos para o tema escravidão é vital contrapor o senso comum com os conceitos científicos sobre escravidão, trabalho assalariado, dignidade laboral e explanar acerca dos avanços das leis trabalhistas, a exemplo do estudo do Código Penal atual ou de leis de diferentes momentos históricos para instigar o estudante a ponderar sobre o movimento da História.

Os artigos 149, 203 e 207 do Código Penal criminalizam a prática da escravidão. O professor pode utilizá-lo como recurso pedagógico para problematizar o tema e contextualizar a criminalização desta prática no Brasil. Valendo-se da conversação heurística, pode sugerir atividades de estudo para comparar leis de diferentes países, propor novas leis, realizar atividades artísticas, teatro, paródias que abordem a temática e demais recursos didáticos.

Art. 149. Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto: (Redação dada pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003)

Pena - reclusão, de dois a oito anos, e multa, além da pena correspondente à violência. (Redação dada pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003)

§ 1º Nas mesmas penas incorre quem: (Incluído pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003)

I - cerceia o uso de qualquer meio de transporte por parte do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho; (Incluído pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003)

II - mantém vigilância ostensiva no local de trabalho ou se apodera de documentos ou objetos pessoais do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho. (Incluído pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003)

§ 2º A pena é aumentada de metade, se o crime é cometido: (Incluído pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003)

I - contra criança ou adolescente; (Incluído pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003)

II - por motivo de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou origem. (Incluído pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003)

Art. 203 - Frustrar, mediante fraude ou violência, direito assegurado pela legislação do trabalho:

Pena - detenção, de um ano a dois anos, e multa, além da pena correspondente à violência.

§ 1º - Na mesma pena incorre quem:

I - obriga ou coage alguém a usar mercadorias de determinado estabelecimento, para impossibilitar o desligamento do serviço em virtude de dívida;

II - impede alguém de se desligar de serviços de qualquer natureza, mediante coação ou por meio da retenção de seus documentos pessoais ou contratuais.

§ 2º - A pena é aumentada de um sexto a um terço se a vítima é menor de dezoito anos, idosa, gestante, indígena ou portadora de deficiência física ou mental.

Art. 207 - Aliciar trabalhadores, com o fim de levá-los de uma para outra localidade do território nacional:

Pena - detenção, de um a três anos, e multa.

§ 1º - Incorre na mesma pena quem recrutar trabalhadores fora da localidade de execução do trabalho, dentro do território nacional, mediante fraude ou cobrança de qualquer quantia do trabalhador, ou, ainda, não assegurar condições do seu retorno ao local de origem.

§ 2º - A pena é aumentada de um sexto a um terço se a vítima é menor de dezoito anos, idosa, gestante, indígena ou portadora de deficiência física ou mental.

O tema escravidão relaciona-se diretamente ao trabalho e à liberdade; e ambos possuem inúmeras interpretações filosóficas e sociológicas. O artigo 5º da Constituição Federal Brasileira assegura o direito à liberdade física, de crença, de convicção, de expressão e de pensamento aos indivíduos. Esta liberdade compreende também a escolha do trabalho.

O princípio de liberdade de profissão significa que o ser humano não pode ser forçado a exercer atividade que não deseja. Assim, estando ele contrariado, tem o direito de deixar de exercê-la e aquele para quem exerce a atividade não pode opor nenhum obstáculo ou sanção em virtude de sua saída. Não pode, portanto, ameaçá-lo ou reter seus pertences, nem deixar de pagar-lhes o que é devido. Esse é um dos motivos pelos quais o trabalho escravo é intolerável (PEREIRA, 2014, p.42).

Desde 2003, o Governo brasileiro lançou o Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo e constituiu a Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo (CONATRAE) para fiscalizar as metas estipuladas, sendo que em 2008 um novo plano foi proposto a partir de reformulações do anterior. Dentre os diversos objetivos, cabe citar a reinserção social dos trabalhadores libertos e propostas educativas e de geração de renda para que não voltem a ser

escravizados, inclusão em programas de assistência social, a exemplo do bolsa família, regularização documental e assistência jurídica gratuita.

No combate ao trabalho escravo contemporâneo, podemos citar organizações como Organização Mundial do Trabalho (OIT), Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), os ministérios públicos, pastorais, organizações não-governamentais, etc. A lei 12.288 de 20 de julho de 2010 institui o Estatuto da Igualdade racial:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Recentemente, o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional (EC) nº 81, de 5 de junho de 2014, a qual acrescentou a possibilidade de expropriação de terras onde há comprovação de uso do trabalho escravo, sendo

que o proprietário da mesma não receberá quaisquer indenizações. Estas seriam destinadas à programas de reforma agrária ou habitação popular. Todavia, há uma outra discussão no Senado Federal, sobre o Projeto de Lei 432/2013, que visa regular a EC nº 81 e que busca uma reinterpretação do termo “trabalho escravo na forma da lei”, entendida por alguns legisladores como casos onde há ameaças e violência física diretas, fato que limitaria os avanços sociais e legais já obtidos, pois retiraria as jornadas exaustivas e o trabalho degradante das formas de trabalho escravo e ignoraria a definição presente no Código Penal Brasileiro, art. 149 sobre o trabalho análogo à escravidão.

No âmbito internacional, a Convenção das Nações Unidas sobre a Escravatura (1926) cujos acordos foram promulgadas no Brasil pelo Decreto 58.563/1966. O art. 1º revela que: “Escravidão é o estado e a condição de o qual se exercem, total ou parcialmente, alguns ou todos os atributos de direito à propriedade”. O art. 4º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) proíbe a escravidão e a servidão. A Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica) reitera a proibição da escravidão e a servidão, no art.6º do Decreto 678/1992.

Nestes exemplos, percebem-se diferenciações na prática escravista. As leis revelam a existência da escravidão contemporânea e indicam a necessidade de reverter a situação de vulnerabilidade destes trabalhadores. No contexto do ensino de História é essencial trazer esta discussão para o ambiente escolar, inter-relacionando passado e presente e buscando correspondências com vivências e práticas sociais dos estudantes.

As atividades de estudo dirigidas estimulam novas investigações e formas de ver e pensar a escravidão, suas contradições e consequências. Para apresentar uma proposta de ensino de História centrada na construção de um conceito de escravidão contemporânea faz-se necessário observar prerrogativas historiográficas e metodológicas e conhecer a realidade dos alunos. Os textos, as fontes historiográficas e os recursos audiovisuais serão selecionados levando em consideração o conteúdo programático, a linguagem pertinente aos alunos do ensino

médio e, sobretudo, a presença de elementos contraditórios que possam fundamentar o ensino problematizador.

A produção de riqueza na Antiguidade Clássica ou no Brasil Colonial realizou-se às custas do trabalho escravo e isto é notório quando estes períodos histórico são abordados. Contudo, a escravidão ainda é uma ferida em nossa sociedade. As leis, as instituições, as justificativas mudaram, mas a escravidão contemporânea e o trabalho análogo à escravidão estão presentes em muitos países, nas grandes cidades e nas zonas rurais, tendo como vítimas homens, mulheres, crianças, pessoas com diferentes cores, credos e subjetividades. Além disso, incentivar a descoberta de elementos essenciais desta prática, compará-la e analisá-la em diferentes temporalidades possibilita a superação de representações simplistas consolidadas ao longo da História sobre trabalho, contemplando também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as Orientações Curriculares para o Ensino de História no Ensino Médio.

A LDBEN estabelece normativas sobre temas transversais, a exemplo dos Direitos Humanos, que serão discutidos neste trabalho de pesquisa, cuja orientação pedagógica prima por uma transformação dos partícipes no processo educativo. O tema escravidão contemporânea dialoga com questões étnico-raciais, de gênero, sexualidade, trabalho, entre outros. Os conteúdos que abordam questões étnicas no Brasil são de extrema importância, pois trazem o ambiente de aprendizagem desde o estudo da formação da sociedade brasileira até práticas e valores presenciados pelos estudantes, como: preconceito, discriminação e racismo.

No Brasil, o elemento étnico ainda é perceptível quando pesquisamos a face da escravidão contemporânea. As reminiscências perpassam instituições, relações com o corpo, com o mundo do trabalho, com o respeito – ou desrespeito – à alteridade. Neste sentido, a construção de Problemas Docentes precisam promover a compreensão dos conflitos dos homens no tempo, provocar o desenvolvimento pessoal e a transformação social. Em relação à escravidão contemporânea, é importante que atenda as prerrogativas da LDBEN 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas redes de

ensino, uma vez que a inclusão destas temáticas nos currículos significa valorizar diferentes agentes na construção de nossa sociedade, fomentar discussões historiográficas, sociológicas, filosóficas sobre diferentes conteúdos por meio de um aparato legal que incentive o combate a discriminações, violências físicas e simbólicas e preconceitos presentes nas escolas.

A legislação em questão propõe a inclusão desses antigos agentes do drama brasileiro sob uma nova perspectiva e lhes atribui um novo estatuto. Em primeiro lugar, sua história é reconhecida. Os povos africanos e indígenas passam a ser vistos como agentes de processos históricos, da mesma forma que os europeus. Em segundo lugar, a África e a América anteriores à Conquista ganham contornos específicos. A África, especialmente, passa a ser percebida na condição de continente, com povos, cultura e ambientes distintos. Finalmente, sua participação nos processos de formação de nacionalidade é redimensionada, de forma a destacar a intervenção ativa que tiveram nos processos históricos que demarcam a trajetória histórica brasileira (OLIVA, 2003, p.3).

A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9394/1996, que já tinha sido modificada pela Lei 10.639/2003, indicando que houve um processo gradual de avanços legais para garantir a inclusão destes conteúdos no currículo escolar. Os educadores devem esforçarem-se por valorará-la e cumpri-la. É um instrumento legal que colabora para a implementação de projetos educativos, propostas didáticas, discussões teóricas que envolvam a temática, contudo, é preciso ter em conta que ainda falta um arcabouço teórico e didático para tornar eficaz as atividades que envolvam as questões étnicas. Segundo o art 26.:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

A inclusão de novos conteúdos disciplinares acerca da escravidão deve acompanhar a adição de novas problematizações, para que surjam novas percepções acerca dos processos históricos e dos agentes que o conformam. Neste sentido, além do conteúdo, a forma de abordá-lo, organizá-lo e sistematizá-lo é muito importante, sobretudo quando o tema estudado é um fenômeno que engloba trabalho, relações de produção, questões éticas, preconceitos e tantos outros subtemas passíveis de análise.

Partindo-se do princípio que os antagonismos e contradições são indispensáveis para a compreensão dos grupos sociais, estabelecemos paralelos entre a escravidão antiga, colonial e contemporânea para que os estudantes percebam ou construam novos olhares sobre a prática educativa e sobre o conteúdo histórico apresentado, no caso, a escravidão.

Nesta pesquisa foram selecionados os seguintes elementos essenciais para a formação do conceito de escravidão:

- a) Domínio de um ser humano por outro através de uma relação de propriedade, onde o escravo torna-se posse de outrem, possuindo valor de compra e venda;
- b) Exploração desumana de mão de obra por meio do trabalho forçado;
- c) Sistema estruturado por mecanismos de legitimação cultural e ideológica, baseado na violência e em elementos que asseguram sua perpetuação.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A definição do método de pesquisa no campo educacional é uma tarefa que direciona o processo de investigação. Além de conter uma tessitura coerente entre planejamento e execução, deve ser claro, pertinente, relevante e responder aos problemas gerais e específicos propostos. Para Minayo (2012, p.622):

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnica, numa perspectiva em que este tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta do objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta de dados. À triologia, acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora.

A autora aponta que o principal verbo deste tipo de análise é compreender, ou seja, exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro e observar suas singularidades. Para perceber fenômenos objetivos e subjetivos que abarcam a realidade, é fundamental historicizar vivências pessoais e coletivas, bem como compreender os limites e incompletudes inerentes ao processo de construção do conhecimento.

Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, da apropriação do que se compreende (MINAYO, 2012, p.623).

Esta pesquisa de cunho qualitativo busca, por meio de análise documental e pesquisa bibliográfica, construir uma proposta metodológica de Ensino de História embasada no Ensino Problematizador de Majmutov. A articulação entre conceitos, problemas, categorias e diferentes fontes, permitiu relacionar um constructo teórico, oriundo do ensino desenvolvimental e, geralmente, aplicado nas ciências exatas no ensino de História.

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones e significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente la realidad. También es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema del estudio has sido poco explorado, o no se hecho investigación al respecto en algún grupo social específico (SAMPIERI; COLLADO, LUCIO, 2010, p.364)

Numa tentativa de unir teoria, metodologia e prática social, foi escolhido o método qualitativo, cuja abordagem considera aspectos sociais, políticos e econômicos na interpretação da realidade, reduzindo a distância entre teorias e dados, contexto e ação. Como modalidade de pesquisa, foi utilizado o estudo de caso, que vêm sendo utilizado no âmbito educativo e psicológico. A investigação de um caso específico, particular, bem delimitado, contextualizado e pautado em informações circunstancializadas serviu de instrumento para compreensão de novos fenômenos, evidenciando seu potencial para estudos educacionais.

O estudo de caso é adotado na investigação de fenômenos de diversas áreas do conhecimento e organiza-se a fim de responder um pequeno número de questões. Dependendo da amostra, pode-se obter uma base racional para fazer generalizações, porém, há casos onde o resultado é apresentado por meio de probabilidades ou possibilidades de comprovação. Ao caracterizá-lo, Severino (2007, p.121) pontua:

O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando interferências. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados em relatórios qualificados.

Devido à flexibilidade, é recomendado em pesquisas iniciais sobre temas complexos. Dentre suas vantagens, podemos citar o estímulo a novas descobertas e a profundidade em relação ao objeto de estudo. Os estudos de caso devem ser atraentes e apresentar evidências e dados significativos dos indivíduos, instituições ou fenômenos analisados. No caso desta pesquisa, objetiva-se em apontar

propostas educativas transformadoras que poderão ser aplicadas no IFRR-CNP ou contextualizadas e planejadas para outras modalidades de ensino.

Para atender aos objetivos desta pesquisa foi realizada revisão bibliográfica de autores da Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica, de artigos e dissertações nas áreas de educação, História, Pedagogia e Psicologia e de documentações relativas ao Ensino de História, o que a classifica como pesquisa documental. O estudo foi acompanhado de fichamentos, resumos, observações que permitiram confirmar ou confrontar elementos teóricos metodológicos, sobretudo, tendo como base os princípios epistemológicos da disciplina de História.

O EP possui dois princípios fundamentais que são: promover a unidade lógica da ciência com a lógica do processo docente educativo e relacionar conteúdos da ciência com métodos de ensino. Este procedimento foi utilizado para o desenvolvimento de uma metodologia que aproximasse a formação e categorização de referências conceituais com os conteúdos de História escolhidos para compor esta proposta.

O desenvolvimento analítico e a organização da atividade de pesquisa valeu-se da análise documental, que tem como característica a sistematização do conhecimento, a formulação de teorias e desenvolvimento de tecnologias que agregam e articulam diversas áreas do saber. A pesquisa documental exige a seleção e problematização de fontes e instrumentos de pesquisa. No tratamento dado às fontes, o investigador precisa propor questões, revisar bibliografias, reformular problemas, voltar às fontes até que o problema se esgote, exigindo um movimento de reflexão e estudo intensos. A capacidade criativa do pesquisador para estabelecer nexos e elaborar conclusões são essenciais neste método, aproximando-se aos pressupostos indicados pelo EP para os métodos de ensino.

Os principais procedimentos que estruturam este método de pesquisa são: coleta de documentos, análise de dados e aplicação, resolução ou conclusão do próprio trabalho. Como o arcabouço ou referencial teórico do pesquisador dimensiona sua leitura das fontes, deve ser claro e pertinente com os objetivos da pesquisa.

A organização deste trabalho, ocorreu em quatro (4) etapas e reuniu estudos sobre fundamentos didáticos, filosóficos e psicológicos, bem como fontes, leis e recursos didáticos diversos. Embora a organização metodológica tenha sido pensada para ser aplicada na disciplina de História, para um público específico (estudantes de nível médio do IFRR-CNP) e acorde aos planos e diretrizes curriculares deste contexto educativo, pode servir de exemplo para a realização de práticas ou atividades educativas em escolas e disciplinas diversas.

A seleção das fontes, obras literárias, documentos e recursos didáticos desta pesquisa foram indispensáveis para a conceitualização do tema e a elaboração de um planejamento educacional alicerçado no tripé: ensino-aprendizagem-desenvolvimento, conforme as seguintes etapas da pesquisa:

- 1) Pesquisa sobre Teoria Histórico-cultural: neste momento foram estudados as obras de autores como: Vigotsky, Leontiev, Galperin, Talízina e Majmutov.

O ponto de partida sintetizou-se na compreensão de conceitos basilares da Psicologia Soviética para traçar um panorama histórico de autores, obras e conceitos, dentre os quais cabe citar: Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotski), Conceito de Atividade (Leontiev), Teoria da Formação das Etapas Mentais e Conceitos (Galperin) e Ensino Problematizador (Majmutov). Estes constructos teóricos permitiram uma percepção ampliada sobre o Ensino Desenvolvidor e, promoveram uma busca mais sistemática de outras obras e artigos em português, espanhol e inglês que apresentassem de maneira prática as teorias. Foram encontradas experiências, sobretudo, no ensino de Matemática, Física e Química, mas nenhuma sistematização para o Ensino de História.

- 2) Pesquisa sobre Pedagogia Histórico-crítica: o segundo tópico refere-se aos fundamentos didáticos para compor esta pesquisa e que deram suporte para a compreensão do papel da escola, do educador, da aprendizagem, tendo em vista o critério de desenvolvimento, a humanização e transformação social.

Autores como Demerval Saviani, Newton Duarte, Libâneo, entre outros, discorrem sobre esta nova forma de pensar a educação criticam tanto o pragmatismo

no cotidiano escolar quanto o ensino academicista, apontando para a construção de um método de ensino crítico e transformador.

A Pedagogia Histórico-crítica evidencia a lógica dialética e utiliza categorias do Materialismo Histórico Dialético (consciência, prática social, alienação, contradição, etc.) para compreender o fenômeno educativo. Portanto, é um constructo teórico afim com o Ensino Problematizador de Majmutov. Na busca de fontes, dissertações e teses, tampouco foi encontrado algum trabalho consistente sobre as aproximações entre Ensino de História, Pedagogia Histórico-Crítica e Ensino Problematizador, pontuando o caráter inovador nesta pesquisa.

- 3) Pesquisas sobre o tema escravidão: desde a definição do tema, foram consultados *sites*, documentos historiográficos, leis, códigos penais, obras que tratassem da escravidão desde a Antiguidade até o momento presente. Somando-se a isto, vídeos, documentários, letras de música, poemas, campanhas e projetos escolares foram analisados com intuito de compreender o tema e pontuar três elementos essenciais necessários para a elaboração da Base Orientadora da Ação (BOA).

O Ensino Problematizador é um estudo dirigido que exige do professor planejamento prévio e a capacidade de fazer perguntas. O aluno precisa sentir-se motivado a realizar as atividades, portanto, o estudo e a seleção do material didático para compor a BOA são fundamentais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História sugerem ou incentivam propostas pautadas na contextualização, no desenvolvimento do senso crítico, na dialogicidade. O estudo dirigido assume este compromisso e procura incentivar a criatividade dos alunos por meio de reflexões individuais e coletivas.

Conforme a teoria, o professor e o aluno têm um papel ativo das atividades educativas, sendo que o primeiro deve, gradativamente, assumir tarefas de correção e orientação e possibilitar que o aluno seja, paulatinamente, mais ativo e participativo na construção do conhecimento.

A seleção dos elementos essenciais para formar o conceito (ou o esquema de referências conceituais) obedeceram um critério pessoal da pesquisadora. No entanto, cabe salientar que foram selecionados para a organização desta BOA, tendo em vista a capacidade cognitiva de estudantes de ensino médio dos cursos técnicos do IFRR-CNP verificados por meio de prova diagnóstica.

- 4) Pesquisa sobre método de pesquisa, método de ensino e documentos legais: este tópico serviu para entender como caracterizar a método de pesquisa e, a partir deste, construir uma BOA para o estudo da escravidão contemporânea tendo o Ensino Problematizador como fundamento teórico e metodológico.

As fontes e dados documentais desta pesquisa, a exemplo de relatórios, planos de curso, orientações e diretrizes curriculares estão disponibilizados em *sites* institucionais. Para organizar a análise dos conteúdos, adotou-se a análise temática, obedecendo a seguinte sequência: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Durante estes procedimentos, houve um redirecionamento dos objetivos da pesquisa e inclusão de novos autores e temáticas, bem como a correção e aprofundamento metodológico e a organização de categorias essenciais das teorias estudadas.

Para formar uma BOA em conformidade com o Ensino Problematizador, teve-se o cuidado de não direcionar de maneira desrespeitosa a construção conceitual dos alunos. O trabalho intelectual do aluno e do professor no EP não restringe-se em cumprir uma tarefa, mas considera-se a Atividade e o exercício pedagógico de criar, analisar, inferir, indagar. Tomou-se a precaução de não apresentar uma sequência pragmática e que as tarefas fossem, verdadeiramente, problemáticas, exigindo novas leituras e observações de propostas didáticas.

O cerne desta proposta foi entender o processo de escravidão praticado em diferentes momentos históricos, enfatizando a escravidão contemporânea. Para tanto, foi construída uma proposta de BOA acorde aos planos de ensino do Instituto Federal de Roraima – Câmpus Novo Paraíso (IFRR-CNP) e a prova diagnóstica realizada junto aos estudantes do módulo V.

Para a elaboração desta BOA, primeiramente, foi analisado o perfil da escola e dos egressos, os planos de curso dos cursos técnicos integrados ao médio, as Diretrizes para o Ensino de História e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Posteriormente, verificou-se a possibilidade de aplicação do referencial teórico na elaboração desta proposta metodológica, a fim de conjugar os pressupostos da Teoria Histórico-cultural, da Pedagogia Histórico-crítica com os objetivos pedagógicos. Finalmente, o material historiográfico fichado na pesquisa, os recursos didáticos e demais fontes utilizadas para a construção dos problemas docentes e da BOA foram organizados e selecionados numa proposta didática, cujo modelo encaixa-se perfeitamente no modelo de projeto interdisciplinar ou de extensão. O tempo mínimo requerido é de 14horas/aula.

Esta BOA foi construída de maneira a atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Normativas do Câmpus Novo Paraíso. Considerou-se a localização geográfica da escola e incluiu-se atividades de estudo de tratassem da escravidão rural, experiência vivenciada em outros estados da região norte. A escola escolhida já vem sendo desenvolvendo projetos interdisciplinares sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira desde 2012, dentre os quais podemos citar: Projeto História Social do Samba (INOVA), Projeto Contos populares e oralidade (PROEXT) e Projeto Cinema Geo-Histórico (DIREN/CNP).

2.1 Escola, alunos e contexto

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) surge com o advento da Lei 11.892/2008. É originário da extinta Escola Técnica de Roraima, criada oficialmente desde 1988, que foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica, em 1994. Possui uma estrutura pluricurricular e multicampi, ofertando educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino. A criação do IFRR vincula-se ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica instituído em 2005, cujo objetivo é implantação de Unidades Descentralizadas (UNEDs) para proporcionar

uma educação de qualidade para regiões afastadas dos centros urbanos, objetivando o desenvolvimento local.

O IFRR-CNP é uma UNED localizada no sul do estado de Roraima, no município de Caracaraí, distante 256km da capital, Boa Vista. A região tem sua economia voltada para a agropecuária com grande potencial para o fornecimento de matérias-primas para a atividade agroindustrial. Dentre as culturas produzidas, podemos destacar: a psicultura, a apicultura, a fruticultura e a avicultura. Através do ensino técnico profissionalizante e do tripé ensino-pesquisa e extensão, o Câmpus Novo Paraíso oferta os seguintes cursos: Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, Técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio e Técnico em Agricultura em Regime de Alternância.

O IFRR-CNP é percebido enquanto escola do campo, devido à localização e enfoque pedagógico, contudo, o perfil dos estudantes é complexo e diversificado, sendo composto por alunos da zona rural e urbana dos municípios de Caracaraí, São Luiz do Anauá, Rorainópolis, Caroebe e São João da Baliza.

Os alunos possuem interesses educacionais distintos. Alguns buscam o ensino técnico para aplicar seus conhecimentos na agricultura familiar; outros, pretendem seguir estudos acadêmicos em áreas afins e a grande maioria escolhe a escola federal por ter um ensino médio de qualidade e mais exigente se comparado ao ensino público estadual. Esta diversidade é percebida nos demais servidores, sobretudo, os docentes, oriundos de diferentes regiões do Brasil, que desconheciam o estado de Roraima até realizarem o concurso público.

Enquanto professora efetiva desde 2012 e trabalhando na zona rural do estado desde 2007, na Escola Estadual Albino Tavares, na Escola Agrotécnica Federal e no Instituto Federal- Câmpus Novo Paraíso, considero que o nível de partida dos estudantes do IFRR-CNP não difere dos demais estudantes de nível médio no interior do estado. Dificuldades que repercutem no alto índice de reprovação do primeiro semestre letivo. Observa-se que o analfabetismo funcional, a desmotivação, a quantidade de disciplinas exigidas no ensino integral, o tempo de estrada para chegar de suas cidades até a escola são fatores a serem superados

pelos alunos. Contudo, os que conseguem obter êxito e interiorizam um ritmo de estudos, rapidamente, apresentam avanços.

A Teoria Histórico-cultural percebe como basilar o nível de partida dos alunos para a construção de ações dirigidas. Devido ao excesso de conteúdos e as mudanças comportamentais exigidas pelo ensino médio integrado ao técnico, sugere-se que propostas como esta, que requerem maturidade, criticidade e criatividade para a construção de referências conceituais, sejam aplicadas a partir do segundo ano letivo. No caso do IFRR-CNP, o ideal seria a partir do módulo IV, onde já compreenderam termos, linguagens e conceitualizações próprias do saber histórico.

2.2 Análise dos planos de curso

Os planos de curso são instrumentos de trabalho cujo objetivo é referenciar os conteúdos, metodologias e procedimentos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. O Ministério da Educação (MEC) disponibiliza uma série de orientações para a construção dos planos de curso, que são documentos elaborados pela comunidade escolar e, por servirem de base para a elaboração dos planos de ensino e planos de aula, tornam-se importantes ferramentas para o planejamento pedagógico, por servirem de base para a elaboração dos planos de ensino e planos de aula.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a construção deste material deve ser um processo coletivo e, dentre os itens necessários para sua elaboração, podemos citar: justificativa, objetivos, integração sequencial dos conteúdos, matriz curricular, detalhamento da proposta pedagógica, análise da unidade de ensino e do perfil profissional dos egressos.

Os Planos de Curso do IFRR-CNP foram elaborados através de comissões que contaram com a contribuição de professores, gestores, servidores e alunos. Estão disponíveis no *site* na instituição. A estrutura dos planos de curso é modular, sendo que as disciplinas técnicas e da área básica são disponibilizadas durante os

três anos de curso, sendo que o primeiro possui carga horária de 3360 horas e o segundo, 3140 horas. Os cursos técnicos de Agropecuária e Agroindústria ocorrem de maneira integrada com o ensino médio, com aulas durante o turno matutino e vespertino.

O Plano de Curso Técnicos de Agropecuária foi elaborado em 2012, contou com participação de doze (12) membros da comunidade escolar e apresenta os seguintes tópicos: justificativa, objetivos, requisito de acesso, perfil profissional de conclusão, organização curricular, critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, critérios de avaliação, instalações e equipamentos, pessoal docente e técnicos, certificados e diplomas e referências bibliográficas.

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio tem como objetivo técnico científico a formação de cidadãos éticos, com preparação científica e capacidade para utilizar diferentes tecnologias relativas à agricultura e pecuária considerando a diversidade de espécies vegetais e animais, buscando a auto-sustentabilidade dos sistemas agrícolas nos diferentes níveis, permitindo sua atuação individual ou trabalhos em grupos multidisciplinares, tendocomo foco os arranjos produtivos locais, a agricultura familiar e a sustentabilidade, contribuindo para o desenvolvimento do Estado (PLANO DE CURSO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA, 2012, p.5).

O Curso Técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio teve início no primeiro semestre de 2015. A proposta de Plano de Curso foi elaborada por uma comissão formada por catorze (14) pessoas e também busca desenvolver a agricultura familiar e a atividade produtiva do sul do estado de Roraima.

O Curso Técnico em Agroindústria tem como principal objetivo formar profissionais técnicos de nível médio, capazes de atuar em setores relacionados com a ciência e alimentação humana, habilitados a desenvolver atividades inerentes à aplicação de tecnologias viáveis e seguras em toda cadeia produtiva dos alimentos. Visando ainda preparar o educando para a formação integral e exercício consciente da cidadania, alavancando o desenvolvimento econômico e sustentável da região Sul de Roraima (PLANO DE CURSO DO CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA, 2015, p.9).

Ao referir-se às Competências Profissionais, nos dois planos há uma divisão entre a Base Nacional Comum (subdividida em Ciências da Natureza, Matemática e

suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias) Linguagens e Códigos e suas tecnologias), e as Competências Específicas do Técnico em Agropecuária.

Quanto ao ensino de História, o texto expõe que o estudante deve ser capaz de: “interpretar criticamente fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo a diversidade de contextos, linguagens e agentes sociais envolvidos na sua produção”, “produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos”, “construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, reconhecendo o papel dos indivíduos nos processos históricos, tanto como sujeito, tanto como produto dos mesmos”, “posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado”, “compreender as transformações do mundo do trabalho”, além de competências inter-relacionadas às demais disciplinas das Ciências Humanas.

A proposta curricular dos dois cursos expressa uma preocupação para o “desenvolvimento do sujeito nos seus aspectos cognitivo, afetivo-emocional e sociocultural” e que esta deve oportunizar “a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade e empreendedorismo, a partir da interação entre teoria e prática”. Sobre a estrutura curricular, o Plano de Curso de Agroindústria aponta o:

desafio de formar profissionais competentes com foco na cidadania, na humanização dos sujeitos e formação técnica e científica requer como fundamento uma concepção de ensino que privilegie o (re)conhecimento da realidade para, a partir daí, agir para transformá-la ou, pelo menos, indicar o caminho para a solução de dificuldades.

Neste momento, percebe-se uma menção a uma concepção de educação que visa à transformação social, reiterado na estrutura curricular ao referir-se a diversificação profissional, ao fomento à pesquisa e extensão e à integração de atividades teóricas e práticas:

Nesse processo, o educando tem a oportunidade de refletir sobre a natureza do trabalho, suas peculiaridades, importância e interação social. Nesse sentido, esse procedimento metodológico, contempla os fundamentos e pressupostos da pedagogia crítico-social dos conteúdos, favorece o papel da educação e da escola como instrumento e espaço de transformação social e mobiliza os princípios da interdisciplinaridade.

O componente curricular de História possui uma diferença significativa em relação aos dois planos. No plano de Curso Técnico em Agropecuária, possui um carga horária total de 200horas/aula, distribuída em seis (6) módulos; já o Curso Técnico em Agroindústria, contabiliza 180horas/aula semestrais.

A diminuição da carga horária, entendida como um ponto negativo, veio acompanhada de uma mudança qualitativa, que foi o aumento da carga horária do módulo V, uma vez que compreende um conteúdo extenso. A matriz curricular apresenta a lista os conteúdos programáticos do curso Técnico em Agroindústria, sendo que o mesmo vale para o Técnico em Agropecuária.

Tabela 2 – Horas aula dos cursos técnicos

| Tipo de Técnico | Módulo I | Modulo II | Modulo III | Modulo IV | Módulo V | Módulo VI | Total |
|--------------------------|----------|-----------|------------|-----------|----------|-----------|-------|
| Técnico em Agropecuária | 40h | 40h | 40h | 40h | 20h | 20h | 200h |
| Técnico em Agroindústria | 40h | 20h | 20h | 40h | 40h | 20h | 180h |

A matriz curricular de História mescla o método tradicional de organização dos conteúdos, pois apresenta uma sequência cronológica dos conteúdos, mas permite a discussão e inserção de temas ligados às atividades agropecuárias ou a temas transversais. Alguns conteúdos ligados à produção agrícola também são abordados ao longo do currículo.

A cronologia presente nos seis (6) módulos é dividida em Pré-História (Origem do homem até aproximadamente 4.000 a.C, com a invenção da escrita); Idade Antiga (4.000 a.C a 476, com a queda do Império Romano do Ocidente); Idade Média (476 a 1453, onde deu-se a queda do Império Romano do Oriente; Idade

Moderna (1453 a 1789, ano da Revolução Francesa) e Idade Contemporânea (1789 até o presente momento). O último módulo trata da História Regional.

Presencia-se também uma tentativa de articulação com o presente e a busca de consequências sociais provocados por processos históricos. Há uma forte presença de elementos contraditórios. Contudo, não podemos mensurar, pela análise documental, o quanto são problematizados e colaboram para a compreensão da historicidade dos fenômenos sociais.

A proposta de BOA para o estudo de escravidão contemporânea, como já mencionado, é somente uma sugestão, podendo ser aplicada em um ou mais módulos, de maneira interdisciplinar, como projeto de ensino, pesquisa e extensão, ou ainda como ou projeto de intervenção pedagógica .

O tema escravidão é visto no módulo I, no tópico Modo de Produção Asiático e Escravista. No módulo III, é abordado no estudo do Sistema Colonial e no módulo IV ao analisar a escravidão indígena e negra. Levando-se em consideração a carga-horária da disciplina, o nível de partida dos alunos e a capacidade de teorização dos alunos, propõe-se a aplicação desta BOA no módulos IV, que possui 40horas/aula. Abaixo, serão pontuados os módulos e seus respectivos conteúdos curriculares:

HISTÓRIA I – 40 Horas/aula – MÓDULO I:

Competências/Habilidades

- Estabelecer relações entre Passado, Presente e Futuro;
- Identificar permanências e rupturas;
- Desenvolver argumentação crítica, ler e escrever bem;
- Capacidade de observação e interpretação de Documentos (Texto, Iconografia e Mapas);
- Ser consciente da realidade social e sua formação Histórica;
- Perceber a relevância do conhecimento histórico em seu cotidiano;
- Conceituar ciência Histórica;
- Analisar o desenvolvimento humano ao longo da pré-história e antiguidade;
- Compreender a formação das cidades, das civilizações e dos impérios teocráticos;

- Aprender a importância da agricultura na formação das primeiras civilizações;
- Discutir as relações de trabalho e o desenvolvimento técnico na organização da produção ao longo da antiguidade.

Bases Tecnológicas

- Introdução ao Estudo da História: O Conceito de História; Origem Humana e suas teorias: Criacionismo Científico e o Evolucionismo.
- Pré-História: O cotidiano pré-histórico e as Teorias de Ocupação do Globo; As primeiras descobertas, invenções e divisão social do trabalho; Revolução Verde e Início da Agropecuária.
- História Antiga: As Civilizações Orientais e Clássicas; Modo de Produção Asiático e Escravista; O trabalho e a produção do conhecimento: técnicas agrícolas, de construção, irrigação e saneamento, a vida urbana e as manifestações culturais.

HISTÓRIA II – 20 Horas/aula – MÓDULO II

Competências/Habilidades

- Estabelecer relações entre Passado, Presente e Futuro;
- Desenvolver argumentação crítica, ler e escrever bem;
- Capacidade de observação e interpretação de Documentos (Texto, Iconografia e Mapas);
- Ser consciente da realidade social e sua formação Histórica;
- Perceber a relevância do conhecimento histórico em seu cotidiano;
- Identificar permanências e rupturas presentes na passagem da Antiguidade e o período Medieval;
- Compreender a Idade Medieval;
- Discutir a formação dos Impérios Árabe e Bizantino, bem como também do Sistema Feudal no ocidente;
- Compreender a importância da agropecuária na sociedade medieval e a vida rural na Europa ocidental durante o Sistema Feudal;
- Discutir as relações de trabalho e o desenvolvimento técnico na

organização da produção ao longo da Idade Medieval.

Bases Tecnológicas:

- Os Impérios Bizantino e Árabe: A economia e a sociedade; As relações políticas e religiosas; As inovações técnicas e as manifestações culturais.
- Ocidente Medieval: Passagem da Antiguidade aos Tempos Medievais; A Idade Média, discussão do termo; O modo de produção feudal - a terra como elemento de riqueza; A estrutura sócio-econômica e política; A cultura ocidental cristã na Idade Média; O trabalho camponês e as inovações técnicas na Europa Ocidental; Transição do Feudalismo para o Capitalismo - o declínio do modo de produção Feudal nos seus vários aspectos: sociais, políticos, econômicos e culturais; A vida urbana, o artesanato e o comércio do Ocidente na Baixa Idade Média.

HISTÓRIA III – 40 Horas/aula – MÓDULO III

Competências/Habilidades

- Estabelecer relações entre Passado, Presente e Futuro;
- Desenvolver argumentação crítica, ler e escrever bem;
- Capacidade de observação e interpretação de Documentos (Texto, Iconografia e Mapas);
- Ser consciente da realidade social e sua formação Histórica;
- Perceber a relevância do conhecimento histórico em seu cotidiano;
- Identificar permanências e rupturas presentes na transição da mentalidade medieval e a moderna;
- Compreender as transformações ocorridas durante a modernidade e a formação do sistema capitalista;
- Identificar a diversidade étnica e cultural da América no momento do contato entre ameríndios e europeus;
- Apreciar a cultura indígena e africana, seus valores e influências na sociedade brasileira e local;
- Entender o Renascimento, o Absolutismo e o sistema Mercantilista;

- Conhecer como se deu o processo de montagem do sistema colonial português no Brasil e seu desfecho.

Bases Tecnológicas

- O Pensamento Moderno: O Renascimento Cultural, seus principais atores.
- O Antigo Regime: A Formação dos Estados Nacionais.
- O Sistema Mercantilista: A Expansão Marítima e Comercial Européia.
- A Reforma Religiosa: Reforma Protestante e A Contrarreforma.
- América no Contexto da Modernidade: Os povos indígenas tribais; As Civilizações Maia, Asteca e Inca.
- O Brasil no Contexto da Modernidade: Implantação do Sistema Colonial; Capitanias e Governo Geral; Rebeliões e Inconfidências; Período Joanino.

HISTÓRIA IV – 40 Horas/aula – MÓDULO IV

Competências/Habilidades

- Estabelecer relações entre Passado, Presente e Futuro;
- Desenvolver argumentação crítica, ler e escrever bem;
- Capacidade de observação e interpretação de Documentos (Texto, Iconografia e Mapas);
- Ser consciente da realidade social e sua formação Histórica;
- Perceber a relevância do conhecimento histórico em seu cotidiano; Identificar permanências e rupturas presentes na transição da mentalidade renascentista e a iluminista;
- Compreender a “Era das Revoluções” e suas transformações produzidas; Saber como se deu o processo de independência do Brasil, consolidação do Império e seu término;
- Analisar a escravidão, indígena e negra e seu papel na construção nacional.

Bases Tecnológicas

- As Contradições do Antigo Regime: O Iluminismo, e seus pensadores e

transformações.

- A Era das Revoluções: Revolução Gloriosa; Revolução Industrial; Independência dos EUA; Revolução Francesa.
- O Século XIX: Guerra de Secessão; O Imperialismo e Neocolonialismo; Independência da América Latina.
- Brasil Imperial: O Primeiro Reinado; As Regências; Segundo Reinado.

HISTÓRIA V – 40 Horas/aula – MÓDULO V

Competências/Habilidades

- Estabelecer relações entre Passado, Presente e Futuro;
- Desenvolver argumentação crítica, ler e escrever bem;
- Capacidade de observação e interpretação de Documentos (Texto, Iconografia e Mapas);
- Ser consciente da realidade social e sua formação Histórica;
- Perceber a relevância do conhecimento histórico em seu cotidiano;
- Identificar permanências e rupturas presentes na transição da iluminista-moderna e pós-moderna em construção;
- Analisar os conflitos ocorridos ao longo do século XX e seus desdobramentos atuais;
- Conhecer as transformações produzidas pelo advento da República e seu desenvolvimento ao longo do século XX e XXI.

Bases Tecnológicas

- O Brasil Republicano: República Velha; República da Espada; República Oligárquica; Era Vargas; República Populista; Regime Militar; Nova República.
- As Guerras Mundiais e o entre Guerras: Primeira Guerra Mundial; Revolução Russa; Crise de 1929; Nazi-Facismo; Segunda Guerra Mundial; Guerra Fria; Descolonização da África e Ásia; Conflitos no Oriente Médio.

HISTÓRIA VI – 20 Horas/aula – MÓDULO VI

Competências/Habilidades

- Discutir e dar conhecimento sobre o processo de desenvolvimento social, políticoeconômico, ecultural da Região Amazônica e do Estado de Roraima, do período colonial à atualidade;
- Desconstruir o mito de que o estudo da História é um estudo do passado, sem conexão com a realidade do aluno e relevância para sua vida;
- Adotar um enfoque interdisciplinar para dar conta da complexidade de se estudar a Amazônia por suas características atípicas em relação ao restante de país, diversidade cultural, étnica, biológica, geográfica, linguística, e claro, de temporalidades diversas por ser uma região de fronteira;
- Mostrar a sociedade amazônica (e roraimense), sua gênese e transformação, os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana, bem como o aluno como ator social e histórico e os processos sociais como impulso da dinâmica de diferentes grupos que nela atuam;
- Apontar o desenvolvimento da sociedade amazônica como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, sociais, culturais e econômicos.

Bases Tecnológicas

- Pré-História Amazônica: Sociedades Indígenas.
- Amazônia Colonial: El Dorado: A Cruz e a Espada; Ocupação e drogas do sertão; O Período Pombalino - Diretório Pombalino e as “Muralhas do Sertão”- Geopolítica e Aldeamentos Forte São Joaquim e as Revoltas Indígenas no Rio Branco; Lobo D’Almada e Gado no Rio Branco.
- Amazônia Imperial Brasileira: Conflitos de Independência. Amazônia Republicana: A Belle Époque e a Borracha; Questões Fronteiriças; Era Vargas; Território Federal do Rio Branco; Regime

Militar e Políticas de Ocupação e Desenvolvimento; Criação dos Municípios; Abertura de estradas vicinais em Roraima.

2.3. Aplicabilidade do ensino problematizador no ensino de história

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) indicam que o currículo de História deve contemplar três princípios pedagógicos ou eixos estruturadores: interdisciplinaridade, contextualização e historicidade. O primeiro, aponta a necessidade de mobilizar as diferentes disciplinas para a construção do conhecimento, fato que pode ser facilitado pela associação ensino-pesquisa.

A contextualização é entendida como o trabalho de atribuir sentido ou significado às temáticas abordadas em sala de aula, ou seja, deve haver um cuidado para que as narrativas historiográficas sejam relacionadas a problemas concretos que circundam o estudante. Quanto à historicidade, é preciso considerar que os conceitos e realidades históricas têm seu significado voltado para estas realidades, não podendo ser utilizados como modelos pré-concebidos mas como indicadores de expectativas analíticas.

O documento enumera algumas competências que devem ser consideradas e, posteriormente, desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, dentre as quais pode-se citar: “a autonomia intelectual e o pensamento crítico”; “a capacidade de aprender e continuar aprendendo”, a capacidade de “construir significados sobre a realidade social e política”, “de compreender o processo de transformação da sociedade e da cultura”. Recomenda também preparar os aluno para intervir de maneira ativa e consciente sobre sua realidade social.

As DCNEM não mostram a maneira, a forma, o método para promover a autonomia, a criticidade e a compreensão da realidade. Aqui existe um espaço aberto para os professores, pesquisadores e para a comunidade escolar escolherem suas orientações pedagógicas, com base em suas necessidades, interesses e no contexto escolar.

No caso do ensino de História, cada professor precisa encontrar sua metodologia, exercício que exige estudo e verificação prática da efetividade do método empregado. Os conteúdos disciplinares de História fornecem elementos para a compreensão dos sujeitos e dos fenômenos, a partir da observação de permanências e rupturas, das semelhanças e diferenças e das escolhas – conscientes ou inconscientes – eleitas pelos homens para viver no mundo material, produzir cultura, a si mesmos e a sociedade. Nesta relação homem-tempo, os elementos contraditórios, base para a construção de uma metodologia problematizadora para o ensino de História, são descobertas, constatadas, analisadas e compreendidas.

O EP busca a organização didática e a observação de características e elementos conceituais. O conceito deve ser pensado tanto de maneira geral quanto a partir de especificidades, para que, desta contradição, o aluno tenha condições de problematizar, extrair e fundamentar posicionamentos, organizar, verificar dados, e explicar fenômenos. O ensino problematizador pode ainda apresentar posicionamentos e interpretações díspares sobre determinado fenômeno, provocando uma leitura crítica das próprias narrativas historiográficas, contribuindo para a exploração de elementos mencionados nas DCNEM: interdisciplinaridade, contextualização e historicidade.

Quando se atribui ao conceito uma compreensão mais ampla, relaciona a realidades histórico-sociais semelhantes, esse pode receber a denominação de “categoria”. Por exemplo, as categorias trabalho, homem, continente, revolução, etc. Nesse sentido, os conceitos ou categorias são abertos, são vetores à espera de concretizações, a serem elaborados por meio de conhecimentos específicos, de acordo aos próprios procedimentos da disciplina de História. No momento que se atribui a estas categorias suas especificidades históricas, como trabalho assalariado, trabalho servil, trabalho escravo, por exemplo, já se está lidando com conceitos que, por sua vez, poderão receber ainda mais especificações, como trabalho servil na Germânia, na Francônia, e assim por diante; a revolução socialista, a revolução industrial, etc. Não se pode usar indevidamente o caráter universal que o conceito, efetivamente tem para tirar-lhe a historicidade. Não seria conveniente, por exemplo, atribuir à “democracia” uma dimensão essencialista, como se ela existisse à guisa de modelo a ser imitado. O que existe são democracias historicamente praticadas na Grécia, no século XIX, a

democracia liberal, a socialista, a brasileira atual, etc. Os conceitos propriamente ditos seriam, então, considerados representações de um objeto ou fenômeno histórico por meio de suas características (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2006, p.71).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, documento de referência nacional para organização do ensino, reconhece dez conceitos estruturantes para o ensino de História que são: Historicidade dos conceitos, História, Processo histórico, Tempo, Sujeito Histórico, Trabalho, Poder, Cultura, Memória e Cidadania, explicando suas concepções e acrescentando que são nucleares para compor a disciplina.

O texto explicita que os conceitos históricos “representam para a História uma expectativa, um norte analítico; além disso, possuem sua história, ou seja, guardam as marcas do momento histórico em que se desenvolveram e consolidaram” (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2006, p.91). Revela ainda que os conceitos cotidianos abrem caminho para os científicos e que torná-los acessíveis e significativos para os estudantes é uma tarefa do professor. Cabe ressaltar que o trânsito dos conceitos cotidianos a científicos deve abster-se de estereótipos, preconceitos e simplificações contrárias à construção do conhecimento histórico.

Como elementos essenciais presentes da escravidão em diferentes momentos – e na escravidão atual – pontuaremos nesta BOA:

- d) Domínio de um ser humano por outro através de uma relação de propriedade, onde o escravo torna-se posse de outrem, possuindo valor de compra e venda;

Este elemento trata sobre a propriedade do corpo, do tempo e da vida. O fato de um ser humano exercer domínio, poder e dar-se o direito de explorar outro ocorre desde muito tempo. A Antiguidade Clássica apresenta diversos registros e fontes que revelam esta relação. “Se o escravo é uma propriedade com alma, um não-ser que é biologicamente humano, devemos esperar certos procedimentos institucionais que degradarão e aviltarão sua humanidade, para distingui-lo de seres humanos que não são propriedade” (FINLEY, 1991, p.99). Neste sentido, a violência, as

perdas de referência com o a unidade familiar, grupos e passado eram incentivados no sistema escravista.

Os direitos de um proprietário de escravos sobre seu escravo-propriedade eram totais, em vários sentidos. O escravo, como tal, sofria não apenas uma “perda total de controle sobre seu trabalho”, mas também um controle sobre sua pessoa e personalidade: o que há de único na escravidão, repito, é o fato de o próprio trabalhador ser uma mercadoria, e não meramente seu trabalho ou força de trabalho. Além disso, essa perda de controle estendia-se infinitamente no tempo, até seus filhos e o filho de seus filhos – a menos que, por um ato novamente unilateral, o proprietário rompesse essa corrente através de uma manumissão incondicional (FINLEY, 1991, p. 77).

A dominação, para tornar-se legítima, delinea e especifica bem os papéis de dominante e dominado, munindo-se de justificativas culturais, políticos e de regras burocráticas definidas para firmar tal relação. O abalo da legitimidade costuma acarretar em consequências de grande alcance, porque é a própria sociedade que lhe confere credibilidade. Esta relação de dominação perpassa aspectos físicos, psicológicos, legais e, por vezes, religiosos.

A necessidade de obedecer à época do corte da cana de açúcar e que ela fosse moída, para que não diminuísse o seu teor de sacarose, imediatamente após o corte, obrigava os escravos de um engenho a jornadas e ritmos infernais de trabalho. André João Antonil, em sua obra *Cultura e Opulência no Brasil*, escrita nos primeiros anos do século XVIII, informa-nos, com naturalidade pouco digna de um clérigo, que se chamavam “semanas solteiras” aquelas em que não se respeitavam o repouso dominical ou os dias determinados pela Igreja. O mesmo jesuíta apresentava como normais os turnos de 12 horas de trabalho e recomendava que se tivesse, sempre, ao lado da moenda, um afiado facão. Escravos e escravas ébrios de sono tinham as mãos – e os corpos, caso o facão não fosse rapidamente usado – esmigalhados e engolidos pelas potentes presas da casa da moenda. Que 12 horas de labuta fosse um regime de trabalho “normal”, sempre ultrapassado nos meses de maior produção, é desnecessário dizer (MAESTRI, 1986, p.76-77).

e) Exploração desumana de mão de obra por meio do trabalho forçado;

Ao aludir-se sobre o tema escravidão, o elemento violência sempre estará presente. A exploração e a violência podem estar contidas na relação coma natureza e com o próprio homem e, geralmente estão em ambas. O poder dos

senhores sobre a manutenção ou não das relações familiares entre os cativos somadas às permanentes ameaças de separação também era um poderoso instrumento de controle e poder (MOTTA,1999). Ideologias pautadas na superioridade de alguns povos em detrimento de outros serviam para justificar a violência e o papel assumido por certos homens ou grupos para “educar”, “disciplinar”, “civilizar” outros, adequando-os a seus padrões.

Como se fossem verdadeiros universais das sociedades humanas, a produção dos meios de vida e as relações de poder, a esfera econômica e a esfera política, reproduzem-se e potencializam-se toda vez que se põe em marcha um ciclo de colonização. Mas o novo processo não se esgota na reiteração dos esquemas originais: há um *plus* estrutural de domínio, há um acréscimo de forças que investem no desígnio do conquistador emprestando-lhe às vezes um tónus épico de risco e aventura. A colonização dá um ar de recomeço e de arranque a culturas seculares (BOSI, 1992, p.12).

A necessidade de adaptar-se às condições naturais para subsistir no novo ambiente fez com que os colonizadores tivessem que criar habitações, sítios, um conjunto de regras sociais que, por mais semelhantes que fossem se comparadas ao existente em sua pátria-mãe, contavam com ingredientes peculiares do novo território. O colonial, associou-se aos costumes e práticas metropolitanos mas mesclou-se com componentes específicos e regionais.

No contraponto entre hábitos locais e exógenos, entre o regional e o universal, neste misto de presenças, pertencimentos e distanciamentos, ocorre uma dinâmica interna de mudanças, seja de lutas, trocas ou consentimentos. Estas relações reforçam o conhecimento do outro, e no caso do sistema escravista, não no sentido de compreendê-lo, mas de subjugá-lo e dominá-lo.

Quando os juristas romanos definiam alguém sob o *domínio* de outrem, empregavam a denominação perfeita e acabada de propriedade – *dominium*. E a humanidade do escravo não os dissuadia (nem mesmo quando usavam a palavra *homo* para se referir a um escravo, o que era frequente). Nem dissuadia milhões de proprietários de escravos que os compravam e vendiam para explorá-los, espancá-los, torturá-los, por vezes matá-los. (FINLEY, 1991, p.76).

Revoltas, protestos, fugas, abortos, homicídios, suicídios foram exemplos de ações que marcaram a luta contra o sistema opressor. Numa realidade de tráfico de

pessoas, violência física e psicológica e onde a violação de direitos eram práticas aceitas pelo Estado, seria ingenuidade pensar que não havia resistência (BATISTI, 2013). Cabe lembrar que o sistema de coerção e violência foi legitimado e aprimorado do decorrer do tempo por meio de castigos e torturas.

O castigo físico do negro constituiu um ato e um direito da justiça senhorial. Ainda que o Estado, ao menos formalmente. Tenha chamado para si, em dado momento, o direito à pena última, sempre se reconheceu o privilégio senhorial de corrigir fisicamente seu negro. Por mais de três séculos, a tortura ao trabalhador foi uma prática socialmente aceita e defendida por todas as instituições nacionais – entre elas a Igreja” (MAESTRI, 1986, p.87-88).

O terceiro e último elemento destacado nesta pesquisa enquanto essencial na construção do conceito corresponde à organização e perpetuação do próprio sistema escravocrata, pois para existir enquanto sistema necessita de uma retroalimentação:

- f) Sistema estruturado por mecanismos de legitimação cultural e ideológica, baseado na violência e em elementos que asseguram sua perpetuação.

Outrossim, podemos também diagnosticar dois comportamentos essenciais na manutenção da escravidão por tanto tempo no Brasil: o emprego do terrorismo como meio de desestimular todo o tipo de insurreição e um Estado que, omissivo, coadunava com estas práticas. Lembrando que o fato de a postura do Estado após a instalação de toda a máquina escravagista no Brasil, que passou a ser não-intervencionista, não apaga o fato de que opção pela mão-de-obra escrava e africana nos engenhos, motivadas pelo seu potencial lucrativo, foi do Estado, na época, do reino português (BATISTI, 2013, p.76).

Para que haja escravidão deve existir um sistema estruturado que o oriente e o perpetue. A reprodução e permanência do sistema seja, provavelmente, o elemento essencial que mais difere na forma, pois manteve-se e perpetuou-se de diferentes maneiras: com maior ou menor apoio do Estado, com movimentos pró e contra a abolição, com incentivo à formação de famílias para geração de descendentes ou desintegração da unidade familiar.

No sistema capitalista, a reprodução se processa no seu interior. Possui as necessárias condições sociais para que a natalidade reproduza continuamente a força de trabalho. Os sistemas escravistas, pelo contrário, não possuíam nenhum mecanismo de

auto reprodução, por isso que sua força de trabalho não conseguia se estabilizar homeostaticamente no seu interior. Nisso constituía seu problema crucial. Ao mesmo tempo que se mostravam altamente destrutivos da força de trabalho, não logravam reproduzi-la de forma natural, a não ser em limites extremamente estreitos. A criação de escravos seria evidentemente antieconômica” (FREITAS, 1991, p.58).

Estes três elementos essenciais foram escolhidos a partir de análises bibliográficas. A seleção do material didático para compor a BOA é fundamental, pois sua leitura e interpretação permitirá o debate, a construção de situações-problema, a desconstrução de conhecimentos sensoriais ou esteriótipos e a formação de conceitos mais verossimilhantes ou científicos. Assim, tendo em vista o resultado da prova diagnóstica, buscou-se um planejamento didático que permitisse desconstruir representações sobre a escravidão ligadas a outros elementos, entendidos como secundários ou não generalizantes, tais como: etnia, cor, credo. Ao perceber que havia escravos brancos, por exemplo, o estudante poderá perceber incongruências dos discursos racistas que justificam a escravidão negra.

Ao questionar o apoio ou a não-intervenção governamental para o tráfico de pessoas, o aluno entenderá o jogo de interesses políticos e econômicos de legitimaram esta prática. Ao estudar que estas características fazem parte de nossa sociedade, de diversas regiões do Brasil e do mundo e, quiçá, de sua cidade, poderá perceber que os fenômenos e processos vistos no passado podem estar sutilmente ou explicitamente vivenciados no presente, revestidos com novas roupagens. Este tipo de análise pode contribuir para a consciência crítica do aluno, pois provoca a quebra de paradigmas, preconceitos e pré-julgamentos, corroborando para uma transformação em nível pessoal e coletivo.

2.4. Proposta de prova diagnóstica para estudo do conceito de escravidão contemporânea

A prova diagnóstica, enquanto instrumento capaz de verificar os conhecimentos prévios dos alunos, é realizada no primeiro contato entre professor,

aluno e objeto de estudo, sendo necessário utilizar recursos pedagógicos na forma material ou materializada. O EP exige do professor o domínio da técnica de fazer perguntas, portanto, a seleção do material de estudo é o primeiro passo que a conversação heurística seja profícua e significativa. O questionário, a música, o poema e as imagens escolhidas para compor as tarefas problemáticas explicitam diferentes tipos de contradição, facilitando a elaboração de perguntas de caráter problematizador.

RECURSOS MATERIAIS: apresentação de *slides* com os objetivos da pesquisa, e textos, imagens, poesias que tratem do tema escravidão contemporânea.

DURAÇÃO: 2h/aula.

OBJETIVO: diagnosticar os conhecimentos prévios para organizar a BOA por meio da prova diagnóstica, desconstruir representações sobre escravidão baseada somente em etnia, raça e credo, promovendo uma aproximação aos elementos essenciais escolhidos nesta proposta.

PROBLEMA DOCENTE: Existe escravidão no mundo atual?

TAREFA-PROBLEMA: Perguntas individuais e questionários sobre conhecimentos prévios dos estudantes.

ETAPA (GALPERIN): Etapa motivacional (E0): neste primeiro momento será observada a disposição para o estudo e deve-se estimular o interesse e E1: Formação da BOA.

ELEMENTOS ESSENCIAIS DO CONCEITO A SER OBSERVADO: Serão pontuados os três elementos essenciais através de perguntas problematizadoras e aula expositivo-dialogada: a) domínio de um ser humano por outro através de uma relação de propriedade, onde o escravo torna-se posse de outro, com valor de compra e venda; b) exploração desumana de mão de obra por meio de trabalho forçado; e c) existência sistema estruturado por mecanismos de legitimação cultural e/ou ideológica baseado na violência e que possui elementos que asseguram sua perpetuação.

QUESTIONÁRIO:

- 1) Pelos seus conhecimentos históricos, cite todas as sociedades ou civilizações que você conhece onde existia escravidão.
- 2) Quando falamos de escravidão, que imagem (representação mental) vem a sua cabeça? _____.
- 3) Para você, existe trabalho escravo na atualidade?
() Sim. () Não. Justifique sua resposta :_____.
- 4) Você acha que existe escravidão no Brasil?
() Sim. () Não. Justifique sua resposta:_____.
- 5) Cite três características presentes no trabalho escravo?
- 6) Você já ouviu falar de escravidão contemporânea?
() Sim. () Não. Justifique sua resposta:_____.
- 7) Você conhece alguma lei que proibiu ou proíbe o trabalho escravo?
() Sim. () Não. Justifique sua resposta:_____.

O questionário inicial é entendido como uma prova diagnóstica, onde o professor perceberá o nível de partida dos alunos em relação ao objeto de estudo. Neste momento, sugere-se a leitura de alguns questionários, mas o material será entregue ao professor, para rever ou refazer seu planejamento.

MÚSICA: Escravidão – Raízes que Tocam

A escravidão não acabou (independente a sua cor), a exploração ainda não cessou

A escravidão não acabou (independente a sua cor), a exploração ainda não cessou

Subjugados, encarcerados, toda uma vida forçada ao trabalho, sua liberdade se perdeu

A chicotada na pele doeu

As mordidas abafaram o sentimento de quem viveu aquele momento

Foi um passado todo errado, hoje o presente desestruturado

Dub-se (18x)

A escravidão não acabou (independente a sua cor), a exploração ainda não cessou

A escravidão não acabou (independente a sua cor), a exploração ainda não cessou

Tiraram suas terras, sua liberdade

Puseram suas lei, sua brutalidade

Hoje, a história não mudou

Parece que o tempo não passou

Muito de sua cultura, nos foi ensinado. Durante muito tempo fomos enganados

A grande maioria vive assalariado e muitos ainda estão desempregados.

(RAÍZES QUE TOCAM, 2017)

O ensino problematizador enfatiza a inclusão de tarefas e exercícios que exijam do aluno a compreensão e análise de fenômenos. A letra da música *Escravidão*, serve para questionar a relação entre passado e presente e o uso dos termos: escravidão, exploração, violência, cor, liberdade. Está imbuída de significações do senso comum, que associam o trabalho assalariado e de baixa remuneração ao trabalho escravo.

Embora haja similaridades em relação as condições laborais, os alunos terão que evidenciar as diferenças apontadas na BOA: domínio de um ser humano por outro através de uma relação de propriedade, onde o escravo torna-se posse de outro, com valor de compra e venda, exploração desumana de mão de obra por meio de trabalho forçada e existência de sistema estruturado por mecanismos de legitimação cultural e/ou ideológica baseado na violência e que possui elementos que asseguram sua perpetuação.

Espera-se que esta tarefa encaminhe reflexões e revisões sobre as concepções de liberdade, trabalho e escravidão já formadas e que, a partir das contradições e da conversação heurística, ocorra um amadurecimento conceitual, ou seja, o trânsito do conhecimento sensorial aos conceitos. Recomenda-se que no

planejamento da aula, o professor já formule perguntas problemáticas de caráter contraditório para estabelecer o diálogo com os alunos. Citaremos alguns exemplos pertinentes ao estudo da canção Escravidão:

- 1) Para você, escravidão é sinônimo de exploração?
- 2) Por que a música fala que a escravidão não acabou?
- 3) Qual a relação entre “passado todo errado” e “presente desestruturado”?
- 4) A que “maioria” o texto se refere?
- 5) Para você, a história mudou em relação à escravidão?

Na sequência, será estudada a poesia A Escravidão, escrita pela estudante Amanda Illis P. Silva Souza da Escola Municipal Pedro Valle, uma das ganhadoras do prêmio Repórter Brasil. O poema retrata uma situação concreta vivenciada por homens, mulheres e crianças no Brasil: a escravidão rural.

POESIA: A Escravidão

Meus queridos companheiros

Ouçam-me com atenção.

Nesta poesia vou falar

Da escravidão.

São homens, mulheres e crianças

que trabalham duramente

Sem nenhuma proteção

São muito empresários com suas

maneiras de falar,

Prometem que com bom dinheiro

Vou lhe assalariar.

Mas quando chegam na fazenda

começam logo a maltratar

Sonegam uma casa boa e no

palhaço é que vão morar.

Alimentação das piores,
E água sem tratar
Não têm oportunidade
Para com sua família, comunicar.
Vamos ajudar estes trabalhadores
Os seus direitos encontrar, levando
a escola até eles, para poderem estudar
(SOUZA, 2017)

Exemplos de perguntas que podem ser problematizadas, tendo em vista o contexto de escola do campo no qual o IFRR-CNP está inserido:

- 6) O poema retrata que tipo de escravidão?
- 7) Você conhece históricas que retratem este tipo de relação de trabalho na zona rural?

O projeto desenvolvido em nível nacional pelo Repórter Brasil realiza ações educativas de combate ao trabalho escravo junto a estudantes de todas as modalidades de ensino. Vídeos, reportagens e o resultado de projetos podem ser acessados pela internet, ampliando possibilidades de novas atividades de estudo para este tema.

O problema docente desta primeira atividade de estudo é: “Existe escravidão no mundo atual?” Para solucioná-lo, os alunos serão apresentados a exercícios ou tarefas problêmicas elaboradas para ampliar a percepção de escravidão, provocando o confronto entre elementos conhecidos e desconhecidos. O intuito é enfatizar a diferenciação entre trabalho escravo e assalariado, entre liberdade e escravidão e abordar os três elementos essenciais elencados na BOA.

A finalização desta aula será a observação em grupo de seis (6) imagens selecionadas na internet e de domínio público para que desconstruam representações simplistas de escravidão ligadas a um elemento apenas, como: cor ou etnia. Sugere-se que as imagens façam referência:

- a) à escravidão na Antiguidade;
- b) à escravidão indígena no Brasil Colonial;

- c) à escravidão negra no Brasil Colonial;
- d) à escravidão sexual;
- e) à escravidão usando mão de obra estrangeira;
- f) à escravidão rural.

Por meio destas imagens, o aluno poderá ou não responder se existe trabalho escravo contemporâneo mas, coletivamente, espera-se que ocorra uma discussão e surjam novas fontes, casos, relatos que solucionem este problema docente.

O professor pode valer-se do uso de imagens para incitar novas pesquisas, cumprindo com mais um pressuposto do ensino problematizador, que é a aproximação entre métodos de investigação científica e métodos de ensino. Ao final desta atividade de estudo, os alunos responderão individualmente as seguintes questões, no intuito de interiorizar o conhecimento, desenvolver a criticidade e iniciar o processo de construção de referências conceituais.

- 8) O que é escravidão?
- 9) O que é liberdade?
- 10) O que lhe chamou a atenção nas imagens observadas?

3 ANÁLISES E RESULTADOS

A disciplina de História, por ter como objeto de estudo a trajetória humana em diferentes temporalidades, permite ao homem transcender o generalismo e o reducionismo, ampliando sua compreensão sobre as interações sociais e fenômenos da realidade. O ensino de História não se reduz à retórica sobre o passado, acompanha as transformações sociais, políticas e econômicas do tempo presente, dando subsídios ao estudante para problematizá-las.

Enquanto disciplina que comunica passado e presente, tem o poder de instigar questionamentos sobre processos e práticas sociais que os homens criaram, reproduziram ou transformaram em diferentes períodos. Logo, ao estudo do passado devem somar-se reflexões sobre relações interpessoais, educativas, produtivas, étnicas e ambientais contemporâneas, promovendo a criticidade, a dialogicidade e a criatividade dos estudantes, desafio indispensável neste contexto tecnológico de rápidas mudanças.

Para propor atividades de estudo dirigidas sobre o tema escravidão contemporânea e pautadas da Teoria Histórico-cultural, esta proposta baseou-se nos resultados obtidos das sessenta e cinco (65) provas diagnósticas aplicadas no Instituto Federal de Roraima – Câmpus Novo Paraíso (IFRR-CNP), durante o primeiro semestre de 2017.

As provas foram respondidas por alunos das quatro turmas (44851, 44852, 44853 e 44854) do módulo V do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFRR-CNP. Seu planejamento e análise buscou verificar os conhecimentos prévios dos estudantes e se conseguiam apontar os elementos essenciais selecionados para o estudo do conceito de escravidão. Buscou-se correlacionar temas de diferentes temporalidades e redigir perguntas que contextualizassem o tema com a realidade da escola, sobretudo, fomentando a discussão sobre a escravidão rural. A distribuição de alunos por turma ocorreu da seguinte maneira:

Tabela 3 – Distribuição dos alunos por turma

| Turmas | 44851 | 44852 | 44853 | 44854 | Total de alunos |
|--------|-------|-------|-------|-------|-----------------|
| Provas | 12 | 19 | 18 | 28 | 65 |

Questão um (1): Pelos seus conhecimentos históricos, cite todas as sociedades ou civilizações que você conhece onde existia escravidão.

Tabela 4 – Primeira questão

| Citou, pelo menos, uma civilização | Não citou quaisquer civilizações | Total de provas |
|------------------------------------|----------------------------------|-----------------|
| 46 | 19 | 65 |

No primeiro questionamento, observou-se que quarenta e seis alunos(46) citaram alguma civilização ou sociedade que valia-se de força de trabalho escrava, sendo que a maioria respondeu civilização romana e Brasil colonial. No entanto, mesmo sendo uma pergunta abrangente dezenove alunos (19) não citaram ou não responderam a mesma.

Questão dois (2): Quando falamos de escravidão, que imagem (representação mental) vem a sua cabeça?

Tabela 5 – Segunda questão

| Negros | Indígenas | Pobres | Outra resposta | Total de provas |
|--------|-----------|--------|----------------|-----------------|
| 30 | 1 | 6 | 28 | 65 |

A segunda questão procura perceber o que está no imaginário dos estudantes ao ouvirem a palavra escravidão. No total de sessenta e cinco provas (65), trinta (30) alunos responderam negros; um (1) citou indígenas; seis (6) pobres e vinte e oito (28) outras respostas, relacionadas a ações ou características como “falta de liberdade”, “pessoas maltratas”, “fome”, “miséria”, etc. Este grande quantitativo de alunos que responderam “negros” evidencia tanto um aspecto específico do processo escravista brasileiro (racialização da escravidão), quanto a falta de percepção da escravidão indígena, que ocorreu tanto no litoral quanto na região amazônica e foi identificada em apenas uma (1) prova.

Ao tratar de escravidão, é comum associá-la a representações imagéticas exibidas na mídia, nos livros didáticos e no cinema, fato retratado nas respostas nos alunos. O tema é relacionado aos navios negreiros, ao Brasil colonial, às tribos africanas. Os continentes americano e africano foram transformados profundamente com a implantação do sistema escravista. Contudo, a escravidão ocorreu desde os primórdios da humanidade e a perpetuação deste sistema, mesmo que de maneira ilícita, existe e precisa ser abordada no contexto escolar, pois suas consequências são perceptíveis em práticas, hábitos e costumes originários de concepções pautadas na violência das relações trabalhistas, no preconceito, na discriminação e desrespeito à alteridade.

A representação do negro escravo é vista nesta BOA como um elemento secundário, pois a etnia não é, obrigatoriamente, uma característica geral para a existência da escravidão. Isto não exime o fato de a escravidão negra ter sido temporalmente a mais longa e penosa. Este exemplo permite indagar sobre o que pode ser ou não considerado como elemento essencial na construção conceitual.

O sistema escravista é uma das raízes espinhosas da História brasileira. Seja pelo genocídio indígena, pelo quantitativo de escravos que vieram da África, pelo longo tempo de permanência do sistema, ou ainda pelas mazelas sociais trazidas pela escravidão. No caso brasileiro, ocorreu a racialização da escravidão, pois os escravos eram, primeiramente indígenas e, posteriormente negros advindos diferentes regiões do continente africano.

A despeito da diversidade ética do contingente de escravos trazidos ao Brasil e de serem concebidos como propriedade individual, possuíam uma marca coletiva, por vezes temida, uma vez que os laços identitários, a sociabilidade e a comunicação poderiam despertar resistências. Décio Freitas (1991, p.11) afirma que todo brasileiro preocupado com a história nacional deveria formular e solucionar estas questões:

O que foi e o que determinou a implantação da escravatura no Brasil? A que atribuir-se a solidez e a longevidade da instituição? Em que consistiu a sua especificidade na história do escravismo no Novo Mundo? Como e por que foi que, a despeito de tudo, o sistema se

desintegrou e desapareceu? Última questão: como se pode definir o tipo de mudança social operada em consequência do desaparecimento da escravatura? Estas questões distam muito de ser acadêmicas; são cruciais para a compreensão de um passado que oprime o presente e é um obstáculo à conquista do futuro.

O autor discorre sobre a permanência deste sistema, suas consequências e seu desaparecimento. Pode-se afirmar que a escravidão, enquanto sistema produtivo aceito pelo Estado e por grande parte da elite brasileira, desapareceu. Porém, enquanto prática de trabalho coercitiva e violenta, ainda existe tanto do Brasil como em diversas partes do globo. Talvez a roupa que vestimos ou aquilo que comemos hoje possuam marcas de trabalho escravo contemporâneo.

A Teoria Histórico-cultural visa a construção do pensamento teórico-científico e, portanto, requer um esforço para buscar características ou elementos essenciais aplicáveis em outros domínios. Quando o professor expõe que o Brasil vivenciou a escravidão indígena e negra, o aluno obtém uma informação, mas à medida que consegue estabelecer relações, comparar, perceber as marcas e tensões no sistema nos afro-descendentes e nas comunidades indígenas, a informação converte-se em aprendizado. Sem uma análise aprofundada, não há ruptura, transformação ou, conforme a Pedagogia Histórico-crítica, humanização dos sujeitos que constroem a História. As relações e reflexões sobre permanências e rupturas foram abordadas nas perguntas seguintes .

Questões três (3), quatro (4) e seis (6):

3) Para você, existe trabalho escravo na atualidade?

Tabela 6 – Terceira questão

| Sim | Não | Não respondeu | Total de provas |
|-----|-----|---------------|-----------------|
| 56 | 8 | 1 | 65 |

4) Você acha que existe escravidão no Brasil?

Tabela 7 – Quarta questão

| Sim | Não | Não respondeu | Total de provas |
|-----|-----|---------------|-----------------|
| 53 | 10 | 2 | 65 |

6) Você já ouviu falar de escravidão contemporânea?

Tabela 8 – Sexta questão

| Sim | Não | Não respondeu | Total de provas |
|-----|-----|---------------|-----------------|
| 24 | 40 | 1 | 65 |

Referente às questões três (3), quatro (4) e seis (6), observa-se uma confusão ou desconhecimento do significado da palavra “contemporânea”. Estes dados indicam a falta de compreensão de um termo repetidamente expresso nas aulas de História, relativo à periodização mais habitual estabelecida para a Idade Contemporânea: de 1789 até o momento presente. Esta dificuldade de periodicizar o tempo é frequente, portanto, cabe ao professor reforçar esta informação constantemente, sobretudo, nos primeiros contatos com turmas novas.

O ensino de História, embasado da Teoria Histórico-cultural, compõem-se por experiências provocadoras, por conteúdos problematizadores, por tarefas que partam da contradição e suscitem novas interrogações, colaborando para a construção do saber. As experiências das gerações passadas cumprem um papel na formação dos indivíduos. Dessa forma, os fenômenos históricos são questionados e não guardados na memória, pois: “o passado comunica o presente, o presente dialoga com o passado” (OLIVA, 2003, p.423). Entre professor e alunos estabelece-se uma relação de colaboração, mas cabe ao professor o papel diretivo, auxiliando os estudantes na descoberta da essência dos fenômenos e conceitos, sendo incongruente que a repetição de dados seja priorizada no ensino de História.

Questão cinco (5): Cite três características presentes no trabalho escravo.

Tabela 9 – Quinta questão

| Alunos que não apontaram quaisquer elementos essenciais | Alunos que apontaram um (1) elemento essencial | Alunos que apontaram dois (2) elementos essenciais | Alunos que apontaram três elementos essenciais | Total de provas |
|---|--|--|--|-----------------|
| 30 | 33 | 2 | 0 | 65 |

A questão cinco (5) procura evidenciar se, mesmo sem nenhuma aula anterior, é possível a identificação de algum dos elementos essenciais listados nesta Base Orientadora da Ação (BOA):

a) domínio de um ser humano por outro através de uma relação de propriedade, onde o escravo torna-se posse de outro, com valor de compra e venda;

b) exploração desumana de mão de obra por meio de trabalho forçado;

c) existência de um sistema estruturado por mecanismos de legitimação cultural e/ou ideológica baseado na violência e em elementos que asseguram sua perpetuação.

Nota-se que sem estudo prévio do tema, dos sessenta e cinco alunos (65), trinta (30) não apontaram quaisquer dos elementos essenciais supracitados, trinta e três (33) provas assinalaram um (1) e duas (2) provas continham dois (2) elementos essenciais. Cabe ressaltar que não foi exigido um rigor técnico na observância das frases expressas, mas uma menção à relação de dominação, exploração e trabalho forçado e à existência de um sistema escravista organizado e legitimado.

Questão sete (7): Você conhece alguma lei que proibiu ou proíbe o trabalho escravo?

Tabela 10 – Sétima questão

| Sim | Sim, Lei Áurea | Sim, Lei trabalhistas | Não | Não respondeu | Total de provas |
|-----|----------------|-----------------------|-----|---------------|-----------------|
| 24 | 39 | 1 | 15 | 5 | 65 |

Quando perguntado na questão sete (7) sobre o conhecimento de leis proibitivas concernentes ao trabalho escravo, cinco (5) alunos disseram sim; quinze (15) alunos responderão não; trinta e nove (39) afirmaram que sim e citaram a Lei Áurea; e apenas um (1) respondeu que sim e ainda pontuou “leis trabalhistas”.

As diversas leis abolicionistas no Brasil são conteúdos vistos desde o ensino fundamental, sendo a Lei Áurea (1888) a mais significativa, por abolir a escravatura. Quanto à proibição do tráfico de escravos, a escravidão ameríndia e o fim da escravidão na América, são abordados, sobretudo, no ensino médio. No entanto, a pergunta não restringiu o tema ao passado, possibilitando a abordagem de leis contemporâneas. Contudo, apenas um (1) estudante escreveu leis trabalhistas, assunto exposto frequentemente na mídia.

Estes dados reiteram a importância de estabelecer conexões precisas entre passado e presente e de romper com a tendência de os alunos associarem a disciplina de História somente ao passado. Esta simplificação deve ser revista na prática pedagógica, sobretudo, quando a perspectiva pedagógica visa a transformação social dos indivíduos.

A formulação de perguntas problematizadoras e o uso de contradições no processo educativo incentivam o confronto de ideias e incitam novas formas de ver e pensar a realidade. Os estudantes precisam ser ouvidos e, para tanto, a escola precisa desenvolver seus sentidos de fala e audição. “A língua não é uma entidade isolada nem uma essência, mas uma dimensão da vida cultural em sua particularidade histórica” (CHAUÍ, 1985, p.110). A fala, a expressividade e o intercâmbio de opiniões corroboram para que haja o trânsito de percepções sensoriais a análises científicas, entendidas pela Teoria Histórico-cultural como essenciais para a construção conceitual.

O professor de História, habilitado a analisar a trajetória da humanidade no tempo, deve fomentar discussões e debates que desenvolvam o senso crítico dos alunos, aplicando uma orientação didática que atrele processos psíquicos e relações sociais. A transformação dos seres humanos e a assimilação do conhecimento são processos indissociáveis, portanto, cabe à escola, aos professores e aos alunos

buscar o modo adequado para desenvolver as potencialidades educativas. O processo de aprendizagem é complexo e, no caso da disciplina de História, a compreensão da realidade e a análise da trajetória humana no tempo precisa instigar o diálogo, a problematização e uma construção teórica mais aprofundada, formada por meio de construção conceitual mais próxima possível dos fenômenos e não de características secundárias ou pautadas em categorizações subjetivas.

O ofício do historiador ou de professor – não consigo percebê-los tão separados – habilita-nos à compreensão e análise da humanidade em sua trajetória no tempo. Isto não pode ocorrer por apenas adoração às pesquisas ou ao poder de contar histórias. Voltar ao passado apenas por erudição ou curiosidade não é nossa tarefa. O passado comunica o presente, o presente dialoga com o passado. Só assim nossa árdua função se recobre de significados e sentidos (OLIVA, 2003, p.423).

A Teoria Histórico-cultural confere suma importância à direção das atividades educativas. O processo de direção não significa imposição, é flexível, adequando-se às necessidades, à seriação e às capacidades cognitivas dos alunos. Considera a natureza do processo educativo, seus aspectos pedagógicos e psicológicos. Ao cumprir seus objetivos, produz mudanças no âmbito moral, estético, intelectual e atitudinal dos alunos. Sua utilização nas aulas de História constitui-se num desafio. Embora seja característico da disciplina fomentar a contradição e o antagonismo, o uso de teorias cognitivas que potencializem a assimilação do conhecimento ainda carece de estudos aprofundados no contexto nacional, sobretudo, quando objetiva-se em colaborar para a formação do pensamento teórico-científico por meio de uma construção conceitual aplicável a outros domínios.

El objetivo de la activación de los alumnos mediante la enseñanza problémica consiste en elevar el nivel de la actividad mental del alumno y en enseñarle no aisladas operaciones en un orden casual y espontáneo, sino un sistema de acciones mentales que sea característico de la solución de tareas no estereotipadas que exijan la aplicación de una actividad mental creativa. El dominio paulatino del sistema de acciones mentales creativas por los alumnos conducirá el cambio de calidad de la actividad mental del alumno y elaborará un tipo especial de pensamiento, que habitualmente se denomina científico, crítico y dialéctico (MAJMUTOV, 1983, p.256).

Questões oito (8), nove (9) e dez (10):

8) O que caracteriza servidão coletiva?

Tabela 11 – Oitava questão

| Completa | Incompleta | Errada | Não respondeu | Total de provas |
|----------|------------|--------|------------------|-----------------|
| 11 | 4 | 40 | 10 | 65 |

9) O que caracteriza trabalho escravo?

Tabela 12 – Nona questão

| Completa | Incompleta | Errada | Não respondeu | Total de provas |
|----------|------------|--------|------------------|-----------------|
| 24 | 18 | 14 | 9 | 65 |

10) O que caracteriza trabalho assalariado?

Tabela 13 – Décima questão

| Completa | Incompleta | Errada | Não respondeu | Total de provas |
|----------|------------|--------|------------------|-----------------|
| 52 | 4 | 4 | 5 | 65 |

As perguntas oito (8), nove (9) e dez (10) permitem verificar se os estudantes diferenciam os três modos de produção explicitados nas questões. Observou-se que na oitava pergunta, quarenta (40) alunos erraram, ou seja, além de não conseguirem explicar o significado de escravidão coletiva, expressaram respostas vagas como “servidão de um grupo de pessoas”. Onze alunos (11) associaram a formas de trabalho presentes na Antiguidade e Idade Média e quatro (4) aproximaram-se de uma resposta correta. Um grupo de dez (10) alunos simplesmente não responderam.

Em relação ao trabalho escravo, vinte e quatro (24) alunos citaram, pelo menos, uma característica; dezoito (18) responderam de maneira incompleta, mas aproximando-se de algum elemento essencial apresentado na proposta BOA desta

pesquisa; catorze (14) responderam erroneamente e nove (9) não responderam. Esta pergunta não indagava o que era o trabalho escravo, mas suas características.

A quantidade de erros e respostas em branco evidenciam a dificuldade de observação das propriedades e elementos essenciais dos fenômenos sociais. Tendo como base as respostas anteriores e o conhecimento dos alunos sobre civilizações, leis e representações mentais sobre escravidão, é notória uma falha no processo educativo, que pode ser corrigida com a construção de métodos de ensino de História centrados na formação de conceitos e referências conceituais mais claras e precisas.

Ao traçar paralelos e perceber semelhanças e diferenças no uso do trabalho escravo, os estudantes assimilam mais facilmente os elementos essenciais para, assim, entender o fenômeno em sua totalidade. Quanto à pergunta de número dez (10), observa-se que cinquenta e dois (52) estudantes assinalaram que trabalho assalariado corresponde à venda da força de trabalho, ao trabalho remunerado, à troca de trabalho por salários, entre outras respostas; oito (8) alunos apontaram estas características, responderam de forma errada (4) ou incompleta (4) e cinco (5) não souberam responder.

Na contemporaneidade, presencia-se o trabalho escravo na fábrica clandestina, nas plantações de cacau que fornecem a matéria-prima para as grandes marcas de chocolate, na produção do carvão vegetal, em produções agrícolas de diversos países, no meio rural ou urbano, com mão de obra nacional ou estrangeira. Embora haja órgãos de fiscalização, falta informação de como denunciar e combater tal crime. Debatê-lo conjuntamente com estudantes do nível médio é importante no contexto de intenso fluxo migratório e exploração do trabalho.

A apresentação dos modos de produção, das leis trabalhistas e a compreensão do que, realmente é trabalho assalariado não pareceu clara aos estudantes, fato evidenciado também nas questões posteriores, cujas perguntas faziam referência às mazelas e consequências do sistema escravocrata na conjuntura social brasileira.

Questões onze (11), doze (12), treze (13), catorze (14) e quinze (15):

11) Para você, escravidão é sinônimo de exploração?

Tabela 14 – Décima primeira questão

| Sim | Não | Não respondeu | Total de provas |
|-----|-----|---------------|-----------------|
| 60 | 3 | 2 | 65 |

12) Por que a música fala que a escravidão não acabou?

Tabela 15 – Décima segunda questão

| Sim | Não | Não respondeu | Total de provas |
|-----|-----|---------------|-----------------|
| 60 | 3 | 2 | 65 |

13) Qual a relação entre “passado todo errado” e “presente desestruturado”?

Tabela 16 – Décima terceira questão

| Sim | Não | Não respondeu | Total de provas |
|-----|-----|---------------|-----------------|
| 60 | 3 | 2 | 65 |

14) A que “maioria” o texto se refere?

Tabela 17 – Décima quarta questão

| Sim | Não | Não respondeu | Total de provas |
|-----|-----|---------------|-----------------|
| 60 | 3 | 2 | 65 |

15) Para você, a história mudou em relação à escravidão?

Tabela 18 – Décima quinta questão

| Sim | Não | Não respondeu | Total de provas |
|-----|-----|---------------|-----------------|
| 60 | 3 | 2 | 65 |

Este conjunto de questões (11 a 15) caracterizam-se como perguntas problemáticas; buscam romper certezas, paradigmas e esteriótipos para, então,

promover o trânsito da percepção sensorial para a análise conceitual. A prova de lápis e papel possui um limitante em relação às perguntas problemáticas verbalizadas pelo professor, contudo, pode-se estabelecer paralelos entre elas e, novamente, observou-se uma falta de clareza conceitual.

Na questão onze (11), sessenta alunos (60) responderam que sim, escravidão é sinônimo de exploração; quatro (4) que não; e dois (2), talvez. Na questão doze (12) apenas seis (6) alunos apontaram uma relação de causalidade entre as relações de trabalho escravistas e as formas de trabalho pautadas na exploração; quarenta e seis (46) responderam de maneira incompleta ou insatisfatória; sete (7) de maneira errada e seis (6) não responderam.

Na questão treze (13), oito (8) expressaram uma resposta completa ou adequada; trinta e um (31) de forma incompleta, treze (13) erraram e treze (13) não responderam. O fato de a escravidão ainda existir no seio de nossa sociedade, justifica seu estudo e compreensão. A escravidão, enquanto prática social, foi utilizada em diferentes contextos históricos e, conforme as respostas, é nítida a dificuldade de percebê-la como um sistema laboral diferente do assalariado.

A escravidão é uma prática social onde um ser humano assume direitos de propriedade sobre outro. Foi legitimada por algumas sociedades, banidas por outras, tornou-se “invisível” por outras, devido a decisão de uns ou ignorância de muitos. Textos sagrados, relatos de viajantes, códigos e leis, registros iconográficos evidenciam a desumanização e a diferenciação de seres humanos. As relações escravistas são antigas e discutir suas causas e consequências tornam-se atos necessários tanto pelas possibilidades de traçar paralelos entre passado e presente quanto pela precarização do trabalho e das leis trabalhistas no contexto atual. Este exercício analítico e reflexivo permite questionar por quê ainda se faz presente entre nós e para saber como combatê-la, caso a presenciemos.

Foi a escravidão que tornou possível, pela primeira vez, a divisão do trabalho entre agricultura e indústria em grande escala. Sem a escravidão não haveria Estado, arte ou regência gregas, sem a escravidão, não haveria Império Romano com bases, tampouco haveria a Europa moderna... É simples atacar a escravidão em termos gerais e despejar um ódio altamente moral em tais infâmias...

Mas isto em nada nos revela como surgiram tais instituições, por que existiram e que papel tiveram na história (MARX; ENGELS, 2009, p.168)

O trabalho escravo fere os direitos constitucionais, viola a dignidade humana, sendo incongruente conceber a neo-escravidão ou o trabalho análogo à escravidão no contexto contemporâneo, permeado por lutas e conquistas sociais. Contudo, existe escravidão no campo, na mineração, na indústria, na fábrica clandestina ou no planejamento das grandes empresas para reduzir os custos de produção, entre homens, mulheres e crianças, com mão de obra nacional ou estrangeira.

A questão catorze (14) pergunta objetivamente a que “maioria” o texto se refere. Nove (9) alunos associaram que a frase “a grande maioria vive assalariado e muitos ainda estão desempregados” aos pobres; três (3) aos negros; quarenta e oito (48) expuseram outras respostas e cinco (5) não responderam. Dentre as respostas citadas, obteve-se respostas diversas, como “trabalhadores”, “escravos” e “políticos”.

A letra de música expunha nitidamente uma associação entre trabalho mal remunerado à escravidão. Seu uso na prova diagnóstica foi somente para observar se havia um aprofundamento maior nas respostas interpretativas, mas serviu como instrumento didático nas correções. Na busca do pensamento teórico é basilar desmistificar representações generalizantes e trazer poemas, músicas e textos compostos por elementos secundários ou contraditórios permite encaminhar o estudo, por meio do conflito dialético, à síntese ou sincretismo conceitual.

A escravidão, enquanto prática social, foi utilizada em diferentes contextos históricos. O fato dela ainda existir no seio de nossa sociedade, justifica sua compreensão. Nesta questão, vários alunos ponturam a “maioria” como os trabalhadores assalariados, possivelmente, pois a música conduzia a esta associação. Contudo, na construção do pensamento teórico-científico e na construção conceitual anelada na Teoria Histórico-cultural, esta tipo de questão deve ser problematizada com afinco, conduzindo à formulações conceituais mais condizentes com o fenômeno observado.

Existe uma diferença entre o trabalho assalariado de baixa remuneração e condições laborais precárias e trabalho escravo. Entende-se por escravo aquele que perdeu a liberdade e todos (ou quase todos) os direitos sobre seu tempo, corpo e suas escolhas. Em algumas sociedades, é aquele que perde o parentesco e sua própria identidade. Os escravos, além de serem tratados como “desiguais”, são tratados como “diferentes” por aqueles que aceitam este sistema, evidenciando ainda mais a violência simbólica sofrida pelo indivíduo escravizado. A desigualdade é transitória, “está”, ocorre em determinadas circunstâncias, enquanto que a diferença “é”. O indivíduo não estava escravo, ele era e, no contexto contemporâneo, ele é.

Desumanizado, privado do direito de dispor de sua própria vida, do direito de ir e vir, de negociar sua força de trabalho, de sua autonomia, de possibilidade de escolhas, é forçado ao trabalho forçado por coerções físicas e classificado como propriedade de outrem, sua condição de humanidade lhe é negada por inúmeras justificativas.

A necessidade de mobilizar força de trabalho para tarefas superiores à capacidade do indivíduo ou de uma família existe desde a Pré-História. Tal necessidade faz-se presente toda vez que se atinge um estado suficiente de acumulação de recursos e de poder em certas mãos (rei, templo, tribo dominante ou aristocracia). E a força de trabalho indispensável foi obtida por compulsão – pela força das armas ou da lei e do costume, em geral, por ambos – para todos os fins (ou interesses) não alcançáveis pela simples cooperação: na agricultura, na mineração, nos trabalhos públicos ou na fabricação das armas. O trabalho compulsório pôde assumir uma considerável variedade de formas, no passado e em nossos dias: escravos por dívidas, clientes, peões, hilotas, servos, escravos-mercadoria, e assim por diante. Sob qualquer forma, contudo, a compulsão em jogo é bem diferente daquela subjacente ao trabalho assalariado, que se exige que se abstraia conceitualmente a força de trabalho do homem que a possui. O trabalhador assalariado, quando aceita um emprego, cede também um pouco de sua independência, mas essa perda não pode ser classificada como aquela que sofrem servos e escravos (FINLEY, 1991, p.70).

A questão catorze (14) revela uma associação entre trabalho e escravidão e uma dificuldade de perceber a escravidão como um sistema específico de trabalho. Já na questão quinze (15), quarenta (40) respostas afirmaram que a história mudou

em relação à escravidão; dezoito (18) que não mudou e sete (7) estudantes não responderam. Estas duas perguntas, quando problematizadas e expostas por meio de contradições, permitem aproximar o tema da cotidianidade dos estudantes, contribuindo enormemente ao ensino de História.

A escravidão moderna no Brasil foi diferente da escravidão greco-romana, assim como a escravidão contemporânea difere da escravidão colonial. Valendo-se deste exercício analítico e expondo os antagonismos, o aluno pode construir suas referências conceituais. Conforme a Teoria Histórico-cultural, cabe ao aluno observar, compreender e assimilar quais as diferenças e regularidades de exemplos gerais e particulares. Ao comparar-se o modo de produção escravista no mundo greco-romano e no Brasil colonial, por exemplo, o aluno deverá identificar diferenças na concepção de trabalho, nas formas de opressão, nas relações entre escravo e, caso necessite expor sobre o conceito de forma generalizada ou específica terá argumentos para fazê-lo.

A escravidão fere a dignidade humana e os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Na Antiguidade o trabalho manual era reservado aos escravos e às classes menos favorecidas, possibilitando a determinado grupo de pessoas, uma vida contemplativa. O mundo greco-romano transformou a escravidão num “sistema institucionalizado de uso, em larga escala, do trabalho escravo nas cidades e nos campos; na terminologia marxista, “o modo de produção escravista foi a invenção decisiva do mundo greco-romano” (FINLEY, 1991, p.69). O escravo pertencia a um dono, era patrimônio de um senhor que cerceava seus direitos, o violentava e usufruía de uma legitimação social e jurídica que garantia a manutenção desta prática social.

A escravidão moderna transformou os escravos em máquinas de trabalho braçal. Apesar da resistência escrava e da existência de movimentos abolicionistas, o sistema acarretou perdas humanas, destruição de famílias e empobrecimento de territórios. Diferentemente da mais-valia estabelecida no sistema capitalista, no sistema escravista ocorre um aviltamento do humano, rebaixado à mercadoria. O escravo é, neste sentido, algo de singular no conjunto das formas de trabalho,

apesar, de assemelhar-se, por exemplo, às manifestações mais opressivas da servidão ou do trabalho forçado. Logo, o escravo é produtor e, concomitantemente, o próprio produto. Ao contextualizar tais temas, o professor poderá discorrer e incitar o debate sobre a escravidão contemporânea.

No exercício de construção de referenciais teóricos para o tema escravidão é vital contrapor o senso comum com os conceitos científicos sobre escravidão, trabalho assalariado, dignidade laboral e explicar acerca dos avanços das leis trabalhistas, a exemplo do estudo do Código Penal atual ou de leis de diferentes momentos históricos para instigar o estudante a ponderar sobre o movimento da História.

Questões dezesseis (16) e dezessete (17):

16) O poema retrata que tipo de escravidão?

Tabela 19 – Décima nona questão

| Escravidão rural | Outra resposta | Não respondeu | Total de provas |
|------------------|----------------|---------------|-----------------|
| 19 | 37 | 9 | 65 |

17) Você conhece histórias que retratem este tipo de relação de trabalho na zona rural?

Tabela 20 – Décima sétima questão

| Sim | Não | Não respondeu | Total de provas |
|-----|-----|---------------|-----------------|
| 23 | 37 | 5 | 65 |

Na questão dezesseis (16), dezessete (17) alunos responderam de forma correta que o poema discorria sobre escravidão rural; trinta e sete, não conseguiram identificar este tipo específico de escravidão e sete (7) não responderam. Na questão dezessete (17), vinte e três (23) estudantes afirmaram conhecer casos de escravidão rural; trinta e sete (37) desconhecem e cinco (5), não responderam.

Aparentemente, pode-se inferir grande presença de trabalho escravo ou análogo à escravidão na região, porém, conforme as respostas, alguns alunos apontaram que conhecem casos na televisão, que viram exemplos em novelas ou confundem escravidão com trabalho de baixa remuneração. Somente dois alunos apontaram casos específicos, contudo, não relataram nas provas diagnósticas, mas na correção e debate realizado na aula posterior.

Para complementar as problematizações acerca de escravidão contemporânea e rural, o professor pode utilizar como recurso didático a leitura dos artigos 149, 203 e 207 do Código Penal, que criminalizam a prática da escravidão:

Art. 149. Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto: (Redação dada pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003)

Pena - reclusão, de dois a oito anos, e multa, além da pena correspondente à violência. (Redação dada pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003)

§ 1º Nas mesmas penas incorre quem: (Incluído pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003)

I - cerceia o uso de qualquer meio de transporte por parte do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho; (Incluído pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003)

II - mantém vigilância ostensiva no local de trabalho ou se apodera de documentos ou objetos pessoais do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho. (Incluído pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003)

§ 2º A pena é aumentada de metade, se o crime é cometido: (Incluído pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003)

I - contra criança ou adolescente; (Incluído pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003)

II - por motivo de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou origem. (Incluído pela Lei nº 10.803, de 11.12.2003)

Art. 203 - Frustrar, mediante fraude ou violência, direito assegurado pela legislação do trabalho:

Pena - detenção, de um ano a dois anos, e multa, além da pena correspondente à violência.

§ 1º - Na mesma pena incorre quem:

I - obriga ou coage alguém a usar mercadorias de determinado estabelecimento, para impossibilitar o desligamento do serviço em virtude de dívida;

II - impede alguém de se desligar de serviços de qualquer natureza, mediante coação ou por meio da retenção de seus documentos pessoais ou contratuais.

§ 2º - A pena é aumentada de um sexto a um terço se a vítima é menor de dezoito anos, idosa, gestante, indígena ou portadora de deficiência física ou mental.

Art. 207 - Aliciar trabalhadores, com o fim de levá-los de uma para outra localidade do território nacional:

Pena - detenção, de um a três anos, e multa.

§ 1º - Incorre na mesma pena quem recrutar trabalhadores fora da localidade de execução do trabalho, dentro do território nacional, mediante fraude ou cobrança de qualquer quantia do trabalhador, ou, ainda, não assegurar condições do seu retorno ao local de origem.

§ 2º - A pena é aumentada de um sexto a um terço se a vítima é menor de dezoito anos, idosa, gestante, indígena ou portadora de deficiência física ou mental.

Valendo-se da conversação heurística, pode sugerir atividades de estudo para comparar leis de diferentes países, propor novas leis, realizar atividades artísticas, teatro, paródias que abordem a temática e demais recursos didáticos. O tema escravidão relaciona-se diretamente ao trabalho e à liberdade; e ambos possuem inúmeras interpretações filosóficas e sociológicas. O artigo 5º da Constituição Federal Brasileira assegura o direito à liberdade física, de crença, de convicção, de expressão e de pensamento aos indivíduos. Esta liberdade compreende também a escolha do trabalho.

O princípio de liberdade de profissão significa que o ser humano não pode ser forçado a exercer atividade que não deseja. Assim, estando ele contrariado, tem o direito de deixar de exercê-la e aquele para quem exerce a atividade não pode opor nenhum obstáculo ou sanção em virtude de sua saída. Não pode, portanto, ameaçá-lo ou reter seus pertences, nem deixar de pagar-lhes o que é devido. Esse é um dos motivos pelos quais o trabalho escravo é intolerável (PEREIRA, 2014, p.42).

Questões dezoito (18), dezenove (19) e vinte (20):

18) O que é escravidão?

Tabela 21 – Décima oitava questão

| Alunos que não apontaram quaisquer elementos essenciais | Alunos que apontaram um (1) elemento essencial | Alunos que apontaram dois (2) elementos essenciais | Alunos que apontaram três elementos essenciais | Não respondeu | Total de provas |
|---|--|--|--|---------------|-----------------|
| 38 | 23 | 3 | 0 | 1 | 65 |

19) O que é liberdade?

Tabela 22 – Décima nona questão

| Completa | Incompleta | Errada | Não respondeu | Total de provas |
|----------|------------|--------|---------------|-----------------|
| 13 | 41 | 6 | 5 | 65 |

20) O que mais lhe chamou a atenção nas imagens observadas?

Tabela 23 – Vigésima questão

| Apresentaram ou aproximaram-se a elementos essenciais | Não apresentaram quaisquer elementos essenciais | Não responderam | Total de provas |
|---|---|-----------------|-----------------|
| 9 | 55 | 1 | 65 |

As três últimas questões da prova diagnóstica buscaram elucidar qual é a percepção dos alunos em relação às terminologias e às seis (6) imagens que representavam diferentes tipos de escravidão. O objetivo era verificar se, embora sem explicação prévia, estas contribuíam para a identificação dos elementos essenciais elencados.

Na questão dezoito (18), trinta e oito alunos (38) não apontaram quaisquer elementos essenciais; vinte e três (23) apontaram um (1); três alunos apontaram dois (2); nenhum aluno aproximou-se dos três elementos essenciais e um (1) aluno não respondeu.

Referente à questão dezenove (19), treze(13) respostas foram consideradas completas, pois identificavam uma visão aproximada a um conceito de liberdade; quarenta e um (41), responderam de maneira incompleta, sobretudo, com respostas como “ser livre”, “fazer o que quiser”, “não ser explorado”, etc.; seis (6) responderam de forma inadequada ou sem qualquer relação com a pergunta e cinco (5) não responderam.

Na questão vinte (20), das seis imagens demonstradas para verificar elementos essenciais, nove (9) estudantes apontaram, pelo menos, um elemento essencial ou explicaram a existência de tipos de escravidão de maneira satisfatória; cinquenta e cinco (55) não aproximaram-se de elementos essenciais, pontuando elementos secundários ou respostas baseadas em percepções, tais como: “escravidão”, “pobreza”, “dor” e “sofrimento” e um (1) aluno não respondeu.

Cabe ressaltar que, desde 2003, o Governo Federal lançou o Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo e constituiu a Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo (CONATRAE) para fiscalizar as metas estipuladas, sendo que em 2008 um novo plano foi proposto a partir de reformulações do anterior. Dentre os diversos objetivos, citamo estão: estão a reinserção social dos trabalhadores libertos por meio de propostas educativas de geração de renda para que não voltem a ser escravizados, sua inclusão em programas de assistência social, a exemplo do bolsa família, regularização documental e assistência jurídica gratuita. No combate ao trabalho escravo contemporâneo, pode-se citar organizações como: Organização Mundial do Trabalho (OIT), Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), os ministérios públicos, pastorais, organizações não-governamentais, etc.

Outro exemplo pontual que pode ser abordado no ambiente escolar é o estudo da Lei 12.288 de 20 de julho de 2010 institui o Estatuto da Igualdade racial:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Recentemente, o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional (EC) nº 81, de 5 de junho de 2014, a qual acrescentou a possibilidade de expropriação de terras onde há comprovação de uso do trabalho escravo, sendo que o proprietário da mesma não receberá quaisquer indenizações. Estas seriam destinadas à programas de reforma agrária ou habitação popular. Todavia, há uma outra discussão no Senado Federal, sobre o Projeto de Lei 432/2013, que visa regular a EC nº 81 e que busca uma reinterpretação do termo “trabalho escravo na forma da lei”, entendida por alguns legisladores como casos onde há ameaças e violência física diretas, fato que limitaria os avanços sociais e legais já obtidos, pois retiraria as jornadas exaustivas e o trabalho degradante das formas de trabalho escravo e ignoraria a definição presente no Código Penal Brasileiro, art. 149 sobre o trabalho análogo à escravidão.

No âmbito internacional, a Convenção das Nações Unidas sobre a Escravatura (1926) cujos acordos foram promulgadas no Brasil pelo Decreto 58.563/1966. O art. 1º revela que: “Escravidão é o estado e a condição de o qual se exercem, total ou parcialmente, alguns ou todos os atributos de direito à propriedade”. O art. 4º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) proíbe a escravidão e a servidão. A Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica) reitera a proibição da escravidão e a servidão, no art.6º do Decreto 678/1992.

Nestes exemplos, percebem-se diferenciações na prática escravista. As leis revelam a existência da escravidão contemporânea e indicam a necessidade de reverter a situação de vulnerabilidade destes trabalhadores. No contexto do ensino de História é fundamental que esta informação tenha correspondência com as vivências e práticas sociais dos estudantes, pois a escravidão ainda é uma ferida em nossa sociedade. As leis, as instituições, as justificativas mudaram, mas a escravidão contemporânea e o trabalho análogo à escravidão estão presentes em muitos países, nas grandes cidades e nas zonas rurais, tendo como vítimas homens, mulheres, crianças, pessoas com diferentes cores, credos e subjetividades.

As atividades de estudo dirigidas estimulam novas investigações e formas de ver e pensar a escravidão, suas contradições e consequências. Para apresentar uma proposta de ensino de História centrada na construção de um conceito de escravidão contemporânea faz-se necessário observar prerrogativas historiográficas e metodológicas e conhecer a realidade escolar. Os textos, as fontes historiográficas e os recursos audiovisuais foram selecionados levando em consideração o conteúdo programático, a linguagem pertinente ao ensino médio, a presença de elementos contraditórios e pressupostos filosóficos, didáticos e metodológicos da Teoria Histórico-cultural. A aprofundade e grau de exigência da construção conceitual relaciona-se ao nível de partida dos estudantes, a capacidade do professor de dirigir as atividades de estudo, à motivação, à capacidade analítica e criativa dos estudantes, elementos que devem ser constantemente estimulados.

A proposta contempla também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as Orientações Curriculares para o Ensino de História no Ensino Médio. Temas transversais como Direitos Humanos, Trabalho, Gênero e as prerrogativas da LDBEN 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas redes de ensino, também são atendidas nesta proposta didática.

A Teoria Histórico-cultural propõe o uso de metodológicas que privilegiem a relação dialética entre ensino e aprendizagem. Ao buscar o desenvolvimento e a transformação social, os Problemas Docentes precisam incitar a construção de valores como respeito à diversidade. No Brasil, o elemento étnico ainda é perceptível quando pesquisamos a face da escravidão contemporânea. As reminiscências perpassam instituições, relações com o corpo, com o mundo do trabalho, com o respeito – ou desrespeito – à alteridade. A inclusão destas temáticas nesta BOA busca valorizar os diferentes agentes na construção de nossa sociedade e contribuir no combate ao preconceito e à violência física e simbólicas no cotidiano escolar

A legislação em questão propõe a inclusão desses antigos agentes do drama brasileiro sob uma nova perspectiva e lhes atribui um novo estatuto. Em primeiro lugar, sua história é reconhecida. Os povos africanos e indígenas passam a ser vistos como agentes de processos históricos, da mesma forma que os europeus. Em segundo lugar, a África e a América anteriores à Conquista ganham contornos específicos. A África, especialmente, passa a ser percebida na condição de continente, com povos, cultura e ambientes distintos. Finalmente, sua participação nos processos de formação de nacionalidade é redimensionada, de forma a destacar a intervenção ativa que tiveram nos processos históricos que demarcam a trajetória histórica brasileira (OLIVA, 2003, p.3).

A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9394/1996, que já tinha sido modificada pela Lei 10.639/2003, indicando que houve um processo gradual de avanços legais para garantir a inclusão destes conteúdos no currículo escolar. Os educadores devem esforçarem-se por valorá-la e cumpri-la. É um instrumento legal que colabora para a implementação de projetos educativos, propostas didáticas, discussões teóricas que envolvam a temática, contudo, é preciso ter em conta que ainda falta um arcabouço teórico e didático para tornar eficaz as atividades que envolvam as questões étnicas. Segundo o art 26.:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Partindo-se do princípio que os antagonismos e as contradições são indispensáveis para a compreensão dos grupos sociais, estabelecemos paralelos entre a Escravidão Antiga, Colonial e Contemporânea para que os estudantes construam novos olhares o conteúdo histórico apresentado. A Base Orientadora da Ação (BOA) construída para o estudo do tema escravidão é fruto de contribuições da Teoria Histórico-cultural, sobretudo do Ensino Problematizador de Majmutov, das orientações da LDBEN e do Planos de Ensino do IFRR-CNP e fruto de observações das provas diagnósticas.

O processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento tem início na observação de objetos externos, materiais até que, gradativamente, seja estabelecido um grau de abstração e internalização do conhecimento e apreensão da essência deste objeto de estudo. Assim, após analisar as provas diagnósticas, sugere-se a seguinte proposta para o ensino do tema Escravidão Contemporânea fundamentada na Teoria Histórico-cultural, enfatizando o Ensino Problematizador de Mirza Majmutov:

Tabela 24 - Tema de cada atividade de estudo e elementos conceituais

| TEMÁTICA DA AULA | ELEMENTOS ESSENCIAS A SEREM ESTUDADOS PARA FORMAÇÃO DO CONCEITO |
|--|--|
| AULA 1: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA E PROVA DIAGNÓSTICA | a, b, c |
| AULA 2 ESCRAVIDÃO AO LONGO DA HISTÓRIA | a, b, c |
| AULA 3: EXIBIÇÃO E DISCUSSÃO DO FILME QUANTO VALE OU É POR QUILO? | a, b, c |
| AULA 4: TRABALHO LIVRE X TRABALHO ESCRAVO | a |
| AULA 5: VIOLÊNCIA E ESCRAVIDÃO | b |
| TEMA 6: ESCRAVIDÃO X LIBERDADE | c |
| TEMA 7: APRESENTAÇÃO DO CONCEITO E CAMPANHA CONTRA A ESCRAVIDÃO | a, b, c |

A AULA 1 consiste em APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA E PROVA DIAGNÓSTICA, já explorada no capítulo II enquanto fonte de análise e embasamento para as seis (6) propostas didáticas seguintes:

AULA 2: ESCRAVIDÃO AO LONGO DA HISTÓRIA

A aula II ou a segunda atividade de estudo consiste na análise de documentários e traça um histórico sobre a escravidão desde a Antiguidade até o momento presente. O aluno é motivado a identificar as propriedades essenciais do objeto de estudo, ou seja, perceber características gerais e invariantes da Escravidão Antiga, Colonial e Contemporânea. Caso o professor perceba

dificuldades na apreensão dos períodos históricos selecionados, terá de explicá-los detalhadamente. Conforme Galperin e Majmutov, o professor detém o papel diretivo e sua participação e exposição é mais ativa nas primeiras atividades até que, gradualmente, o aluno conquiste sua autonomia e independência

Nesta atividade, o aluno tomará consciência da existência de elementos essenciais e secundários para a formação do conceito de escravidão. A tarefa problêmica cumpre um importante papel, pois sua organização permitirá a revelação de regularidades, até então desapercibidas. A tarefa só transforma-se em problêmica quando instiga, causa dúvidas, inquieta, desperta o interesse e o ímpeto investigativo do aluno, reiterando a necessidade de construção de práticas educativas que incitem a criatividade e a criticidade.

RECURSOS MATERIAIS: documentários sobre escravidão antiga, colonial e contemporânea.

DOCUMENTÁRIO 1: Outro olhar mostra casos de escravidão pelo mundo. TV BRASIL. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5WDtzf6lCfQ>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

DOCUMENTÁRIO 2: A Rota do Escravo - A Alma da Resistência. ONU Brasil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HbreAbZhN4Q>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

DOCUMENTÁRIO 3: Ciclo do Trabalho Escravo Contemporâneo. EscravoNemPensar. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q1T9qRb9B8E>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

DURAÇÃO:2h/aula

ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS: passado e presente

OBJETIVO: Descontruir representações sobre escravidão baseada somente em etnia, raça e credo, promovendo uma aproximação com os elementos essenciais escolhidos nesta proposta.

PROBLEMA DOCENTE: Quais as semelhanças e diferenças da escravidão na Idade Antiga, no Brasil Colonial e na Idade Contemporânea?

TAREFA-PROBLEMA: Em grupo, construir uma tabela com as semelhanças e diferenças do sistema escravista ao longo da História.

Tabela 25 – Tarefa-Problema da aula Escravidão ao Longo da História

| ESCRAVIDÃO NA ANTIGUIDADE | ESCRAVIDÃO COLONIAL | ESCRAVIDÃO CONTEMPORÂNEA |
|---------------------------|---------------------|--------------------------|
| | | |

ETAPA MENTAL DE GALPERIN: Etapa motivacional (E0); E2: Formação da ação em forma material ou materializada: fase em que o aluno faz as ações, mas ainda não sabe explicar.

ELEMENTOS ESSENCIAIS DO CONCEITO A SER OBSERVADO: Serão pontuados os três elementos essenciais através de perguntas problematizadoras e aula expositivo-dialogada.

Esta atividade de estudo expõe a situação de vulnerabilidade, domínio, exploração vivida por escravos em diferentes contextos. Os documentários selecionados abordam tanto características genéricas quanto particularidades do trabalho escravo. Inicia-se o processo abstração e as regularidades tornam-se mais nítidas. Além de compreender o sistema escravista, o aluno já começa a questionar-se sobre seus posicionamentos frente ao tema.

Embora não haja fórmulas para prever a atenção, a motivação e a assimilação do conhecimento, espera-se que os estudantes atinjam a E2 de Galperin e já realizem operações e tarefas, a exemplo do quadro supracitado, mesmo que com pouca profundidade. O professor ainda é bastante ativo neste

momento, contudo, pode propor atividades para além do espaço de aprendizagem, a exemplo de pesquisas em outras obras, documentários e textos.

AULA 3: EXIBIÇÃO E DISCUSSÃO DO FILME: QUANTO VALE OU É POR QUILO?

Na terceira atividade de estudo, enfatizam-se contradições entre passado e presente. O problema docente gira em torno da sustentação da escravidão contemporânea, ou seja, questiona as relações de dominação e propriedade às quais estão submetidos os trabalhadores escravizados, a violência, a exploração de mão de obra e a legitimação deste sistema, permeado pela ganância e interesses de lucro de certos indivíduos.

Esta aula exige um maior grau de reflexão e criticidade. Como proposta, de forma individual ou em grupo, os alunos farão uma pesquisa sobre os tipos de escravidão, cujo resultado será apresentado na aula seguinte. Espera-se que os alunos atinjam, pelo menos, a E2 de Galperin.

Por meio da contradição entre permanência e ruptura dos processos sociais, a aula III abre inúmeras possibilidades de o estudante fazer correlações entre passado e presente. O filme “Quanto Vale ou é por quilo?” apresenta contrastes sociais, faz inúmeras críticas ao assistencialismo e a reprodução de sistemas e valores sociais, também associa práticas contemporâneas de opressão com práticas escravocratas, não como sinônimos, mas enquanto prática social semelhante.

A exibição do filme trará elementos que podem ser utilizados nas demais atividades. Caso julgue pertinente, o professor poderá fazer questionamentos para a turma, realizar perguntas individuais, pedir textos, redações ou um esboço sobre o conceito de escravidão.

Cabe lembrar que os elementos essenciais selecionados para esta BOA não encerram o conceito em si, ao contrário, abrem possibilidades para descobertas e formulações criativas e inovadoras, se comparadas com o método expositivo-ilustrativo. A ideia é que consigam formular um conceito de escravidão condizente às exigências cognitivas de sua idade e nível de ensino.

RECURSOS MATERIAIS: filme Quanto vale ou é por quilo?, de Sérgio Bianchi.

DURAÇÃO: 2h/aula.

ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS: permanência e ruptura dos processos sociais.

OBJETIVO: enfatizar as contradições entre passado e presente e ampliar a discussão sobre trabalho, exploração, discriminação social, liberdade e escravidão.

PROBLEMA DOCENTE: Como se sustenta a escravidão contemporânea?

TAREFA-PROBLEMA: Pesquisar na internet formas de escravidão existentes no contexto nacional e internacional.

ETAPA MENTAL DE GALPERIN: Etapa motivacional (E0); e E2: Formação da ação em forma material ou materializada.

ELEMENTOS ESSENCIAIS DO CONCEITO A SER OBSERVADO: Serão pontuados os três elementos essenciais através de perguntas problematizadoras e aula expositivo-dialogada.

AULA 4: TRABALHO LIVRE X TRABALHO ESCRAVO

Após breve debate e exposição da pesquisa dos alunos, a turma será dividida em três (3) grupos, onde cada qual abordará um tema diferente. Como elementos contraditórios serão analisados o trabalho livre e o escravo.

Os alunos terão que entender a relação de propriedade estabelecida entre o escravocrata e o escravo e como é estabelecida esta relação de dominação. As situações-problema fazem avançar o pensamento e aqui os alunos terão que explicar as diferentes formas de dominação que asseguram a perpetuação deste sistema. Após a visualização dos documentários, farão a exposição oral da análise realizada pelos grupos. Nesta atividade de estudo, a ênfase está na assimilação do primeiro elemento essencial da BOA: domínio de um ser humano por outro através de uma relação de propriedade, onde o escravo torna-se posse de outro, com valor de compra e venda.

Em relação aos vídeos, o primeiro trata de escravidão rural; o segundo fala sobre a escravidão urbana e o uso de mão de obra estrangeira; o último mostra

ações de combate à escravidão contemporânea. O problema docente evidencia a relação de dominação inerente a esta prática, sendo interessante que o professor nomeie as instituições que combatem o trabalho escravo. O último documentário já explica como denunciar este crime de maneira anônima.

RECURSOS MATERIAIS: documentários sobre o trabalho escravo no contexto nacional e mundial, bem como reflexões sobre o material pesquisado pelos alunos na aula anterior.

GRUPO 1: estudará sobre a escravidão no meio rural através do documentário APRISIONADOS POR PROMESSAS (16:31). Disponível em : <<https://www.youtube.com/watch?v=5maPAQ70sxl>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

GRUPO 2: estudará sobre a escravidão urbana, através do documentários: TRABALHO ESCRAVO NO SETOR TÊXTIL (3:45).

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=r8hbckevCNs>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

ROUPAS DA ZARA SÃO FABRICADAS COM MÃO DE OBRA ESCRAVA (7:52). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6p-VmM-4jEU>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

GRUPO 3: estudará sobre instituições que fiscalizam, multam e combatem o trabalho escravo através do documentário FRENTE DE TRABALHO (22:57). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BB_ydYO_SPc>. Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

DURAÇÃO: 2h/aula

ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS: trabalho livre e trabalho escravo.

PROBLEMA DOCENTE: Qual a relação existente entre o escravo e aquele que o escraviza?

TAREFA-PROBLEMA: Cada grupo ficará responsável por expor de forma verbal uma conclusão sobre os filmes observados. A sala será dividida em três (3) ou seis (6) grupos, dependendo do número de participantes. Ao final, será apresentado um documentário que permite entender como o ciclo pode ser

rompido e como denunciar esta prática junto às instituições responsáveis por combater este crime.

DOCUMENTÁRIO: ROMPENDO O CICLO DO TRABALHO ESCRAVO (3:40): estudo e debate coletivo sobre os tópicos estudados. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lzG8y9bF0W4>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

ETAPA (GALPERIN): Etapa motivacional (E0); E3: Formação da ação como verbal externa (E3).

ELEMENTOS ESSENCIAIS DO CONCEITO A SER OBSERVADO: Domínio de um ser humano por outro através de uma relação de propriedade, onde o escravo torna-se posse de outro, com valor de compra e venda.

AULA 5: VIOLÊNCIA E ESCRAVIDÃO

A aula V combina atividades reprodutivas, produtivas e criativas e procura transformar conhecimentos em convicções, ou seja, instigar a construção de teorizações complexas oriundas das análises dos próprios estudantes. Majmutov (1983) afirma que o enfoque dialético de todos os fenômenos da realidade forma um sistema de convicções profundas e sólidas. A Teoria Histórico-cultural visa a mudança atitudinal dos indivíduos, e a construção conceitual sólida é considerada a força motriz para que haja novos olhares e ações.

Nesta etapa da BOA, o aluno terá que, individualmente, esboçar um conceito ou um esquema de referências conceituais da escravidão contemporânea. A tarefa-problêmica consiste em sintetizar os saberes apreendidos e apresentá-los de forma escrita. Poderão ser consultados os materiais didáticos fornecidos pelo professor.

O EP apóia-se na contradição dialética, na conversação heurística, na busca do pensamento independente e na resolução de problemas. A atividade analítico-reflexiva desta aula difere-se do mero acúmulo de conhecimentos e intensifica o papel do professor enquanto organizador e do estudante enquanto construtor do

conhecimento. O segundo elemento essencial será mais focado nesta atividade: exploração desumana de mão de obra por meio de trabalho forçado.

RECURSOS MATERIAIS: trechos de livros que tratam sobre violência escravidão; Declaração Universal dos Direitos Humanos e Fascículo Ciclo do Trabalho Escravo Contemporâneo.

DURAÇÃO: 2h/aula

ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS: violência e respeito à alteridade.

PROBLEMA DOCENTE: Existe escravidão sem violência?

TAREFA-PROBLEMA: Individualmente, os estudantes receberão os seguintes materiais: excerto de livros sobre violência, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e Cartilha sobre o Fascículo Ciclo do Trabalho Escravo Contemporâneo e deverão entregar suas reflexões expressas na tabela abaixo:

FASCÍCULO CICLO DO TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO. Disponível em: <<http://escravonempensar.org.br/biblioteca/ciclo-do-trabalho-escravo-contemporaneo/>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

Questões:

- 1) Existe escravidão sem dominação ou relação de propriedade entre seres humanos?
- 2) Existe escravidão sem violência?
- 3) Represente alguma imagem ou símbolo que represente o trabalho escravo.

ETAPA (GALPERIN): Etapa motivacional (E0); E3: Formação da ação como verbal externa; E4: Formação da linguagem externa para si.

ELEMENTO ESSENCIAL DO CONCEITO A SER OBSERVADO: Exploração desumana de mão de obra por meio de trabalho forçado.

EXCERTO 1:

“O castigo físico do negro constituiu um ato e um direito da justiça senhorial. Ainda que o Estado, ao menos formalmente. Tenha chamado para si, em dado momento, o direito à pena última, sempre se reconheceu o privilégio senhorial de corrigir fisicamente seu negro. Por mais de três séculos, a tortura ao trabalhador foi uma prática socialmente aceita e defendida por todas as instituições nacionais – entre elas a Igreja”

Fonte: MAESTRI, Mario. **Uma breve história da escravidão**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p.87-88

EXCERTO 2:

“Quando os juristas romanos definiam alguém sob o *domínio* de outrem, empregavam a denominação perfeita e acabada de propriedade – *dominium*. E a humanidade do escravo não os dissuadia (nem mesmo quando usavam a palavra *homo* para se referir a um escravo, o que era frequente). Nem dissuadia milhões de proprietários de escravos que os compravam e vendiam para explorá-los, espancá-los, torturá-los, por vezes matá-los”.

Fonte: FINLEY, Moses I. **Escravidão antiga e moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1991, p.76.

EXCERTO 3:

“Outrossim, podemos também diagnosticar dois comportamentos essenciais na manutenção da escravidão por tanto tempo no Brasil: o emprego do terrorismo como meio de desestimular todo o tipo de insurreição e um Estado que, omisso, coadunava com estas práticas. Lembrando que o fato de a postura do Estado após a instalação de toda a máquina escravagista no Brasil, que passou a ser não-intervencionista, não apaga o fato de que opção pela mão-de-obra escrava e africana nos engenhos, motivadas pelo seu potencial lucrativo, foi do Estado, na época, do reino português”.

Fonte: BATISTI, Fabiane. **A escravidão brasileira sob a ótica da justiça de transição: o direito negro a memória, verdade, justiça e reparação.** Porto Alegre: UFRGS, 2013.

AULA 6: ESCRAVIDÃO X LIBERDADE

Para Galperin (1976) as atividades de estudo são um conjunto de ações, constituídas por operações, que têm por finalidade alcançar um objetivo de ensino. Nesta atividade, propõem-se ao estudante a construção do conceito de escravidão de forma mais precisa e aprofundada, demandando um alto grau de abstração e generalização. Tendo em vista a falta de costume com este tipo de proposta, o professor terá que conduzi-la provocando a motivação e o interesse dos alunos.

Valendo-se da contradição escravidão X liberdade e dos recursos didáticos que acompanham esta prática pedagógica, os alunos deverão verbalizar, expor, expressar o conceitos ou as referências conceituais elaboradas de forma individual. O professor poderá apresentar outros textos históricos e filosóficos, bem como levantar questionamentos sobre os limites da escravidão e da exploração do trabalho na contemporaneidade, bem como indagar sobre leis jurídicas que tratam do assunto. Neste sentido, abre-se possibilidades para novas buscas, pesquisas e atividades de estudo.

RECURSOS MATERIAIS: letras de músicas e Leitura de trechos selecionados do 2º Plano Nacional para erradicação do trabalho escravo.

MÚSICA 1: Era Rei Eu Sou Escravo - Milton Nascimento. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/milton-nascimento/1247504>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

Era rei e sou escravo

Era livre e sou mandado!

Onde a minha terra firme, África dos meus amores.

Onde a minha casa branca, minha mulher e meus filhos.

Me trouxeram para longe, amarrado na madeira, me bateram com chicote,
me xingaram, me feriram.

Era rei e sou escravo, era livre e sou mandado.

Mas por mais que me naveguem, me levando pelos mares, mas por mais
que me maltratem, carne aberta pela faca,

A memória vem e salva, a memória vem e guarda,

Guarda o cheiro da minha terra, a música do meu povo, a certeza de hoje e
sempre que ninguém vais nos tirar. a onde estiver o porto,

Por mais que eu sofra e grite,

Sou mandado serei livre, sou escravo serei rei.

MÚSICA 2: Todo Camburão Tem Um Pouco de Navio Negreiro – O Rappa.

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/o-rappa/77644/>. Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

Tudo começou quando a gente conversava

Naquela esquina alí

De frente àquela praça

Veio os homens

E nos pararam

Documento por favor

Então a gente apresentou

Mas eles não paravam

Qual é negão? Qual é negão?

O que que tá pegando?

Qual é negão? Qual é negão?

É mole de ver

Que em qualquer dura

O tempo passa mais lento pro negão

Quem segurava com força a chibata

Agora usa farda

Engatilha a macaca

Escolhe sempre o primeiro
 Negro pra passar na revista
 Pra passar na revista
 Todo camburão tem um pouco de navio negreiro
 Todo camburão tem um pouco de navio negreiro
 É mole de ver
 Que para o negro
 Mesmo a AIDS possui hierarquia
 Na África a doença corre solta
 E a imprensa mundial
 Dispensa poucas linhas
 Comparado, comparado
 Ao que faz com qualquer
 Comparado, comparado
 Figurinha do cinema
 Comparado, comparado
 Ao que faz com qualquer
 Figurinha do cinema
 Ou das colunas socias
 Todo camburão tem um pouco de navio negreiro
 Todo camburão tem um pouco de navio negreiro

DURAÇÃO: 2h/aula

ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS: escravidão e liberdade.

OBJETIVO: Evidenciar a contradição como elemento essencial do ensino problematizador, destacar os elementos essenciais do conceito presente na BOA, bem como elementos secundários.

PROBLEMA DOCENTE: O que caracteriza a liberdade e a escravidão?

TAREFA-PROBLEMA: Após reflexões coletivas sobre as músicas e leitura do material produzido, cada aluno deverá criar um conceito de escravidão pontuando, no mínimo, três características essenciais do conceito.

| |
|------------------------|
| Conceito de escravidão |
|------------------------|

ETAPA (GALPERIN): Etapa motivacional (E0); E3: Formação da ação como verbal externa; E4: Formação da linguagem externa para si.

ELEMENTO ESSENCIAL DO CONCEITO A SER OBSERVADO: Sistema estruturado por mecanismos de legitimação cultural e/ou ideológica baseado na violência e que possui elementos que asseguram sua perpetuação.

Tendo em vista que o objetivo desta atividade dirigida é a formação de conceitos aplicável a outros domínios, faz-se necessário a inclusão de mais uma aula para que os estudantes consigam internalizar os conceitos através de uma prática social. De acordo com a Teoria Histórico-cultural, o aluno estabelece relações com os objetos por meio de atividades e seu desenvolvimento cognitivo está intimamente relacionado com estas. A aprendizagem ocorre quando o aluno realiza operações materiais e intelectuais, assimila o conhecimento e é capaz de utilizá-los no seu contexto.

A última atividade de estudo sugere uma campanha de combate à escravidão. Conforme o interesse e a motivação dos alunos, podendo expandir-se à comunidade escolar, com panfletagens, exposição artística, mostra de filmes e documentários, apresentação teatral, entre outras atividades pedagógicas acordadas entre professor e alunos.

AULA 7: APRESENTAÇÃO DO CONCEITO E CAMPANHA CONTRA A ESCRAVIDÃO

Na atividade VII, as problematizações centram-se nas formas de combate ao trabalho escravo contemporâneo. Neste momento, o professor retomará os conteúdos vistos anteriormente, pedirá contribuições dos alunos para, conjuntamente, refletirem sobre os elementos essenciais da escravidão.

Sugere-se que os alunos confeccionem cartazes, fanzines e textos diversos sobre o conteúdo estudado. Fica a critério do professor dividir os temas por grupos ou deixar que a turma se organize, sendo interessante pô-los em contato diferentes materiais didáticos: revistas, jornais, lápis de cor, tintas, cartolinas, massa de modelar, para que organizem esta campanha de forma artística e criativa.

RECURSOS MATERIAIS: material didático e artístico diverso.

DURAÇÃO: 2h/aula

ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS: ação e participação x passividade sobre esta prática social.

PROBLEMA DOCENTE: Como combater a escravidão contemporânea?

TAREFA-PROBLEMA: Cada aluno deverá fazer uma representação gráfica e escrever sobre o conceito de escravidão a partir de todos os elementos estudados.

ETAPA (GALPERIN): Etapa motivacional (E0); E4: Formação da linguagem externa para si (E4) e E5: Formação da ação na linguagem interna.

Esta proposta apresentou sete (7) atividades de estudo ou aulas pautadas na Teoria Histórico-cultural que reuniram pressupostos teóricos, metodológicos e práticas educativas, configurando-se como um exemplo de atividades pedagógicas ativas e transformadoras, opondo-se ao modelo ilustrativo e ao pragmatismo escolar. Em detrimento do tempo planejado para a execução desta proposta, houve um recorte histórico e a escolha de exemplos pontuais. A estrutura modular do IFRR-CNP confere entre vinte(20) e quarenta(40) horas/aula para a disciplina de História, logo, esta sugestão de BOA adequa-se a possibilidades reais de aplicação. Esta BOA adentra em temas como: trabalho, escravidão, liberdade, imigração, direitos humanos e demais questões significativas no atual contexto político e econômico mundial.

Na confluência ou divergência de exemplos históricos, pode-se incentivar a construção de referências conceituais para a escravidão. Por exemplo, a escravidão contemporânea possui uma diferença fundamental quanto à Antiguidade ou à Idade

Moderna. A ideia de propriedade já não existe, não é politicamente nem moralmente aceita, no entanto, ocorre à sombra da Lei. Caracteriza-se como uma exploração de indivíduos hipossuficientes, submetidos à diferentes formas de exploração e violência num sistema opressor construído para perpetuar-se e garantir lucro e poder a poucos, em detrimento da situação de vulnerabilidade, miséria, falta de informação de outros.

As atividades educativas primaram pela formação de significados científicos. A construção conceitual embasada em elementos essenciais a serem descobertos, analisados e compreendidos favorece a assimilação do conhecimentos históricos. A disciplina de História pode valer-se da Teoria Histórico-cultural e do Ensino Problematizador para organizar o processo de ensino, visando a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. A partir do momento que o aluno apropria-se do objeto de estudo e entra em contato com óticas diferenciadas sobre o mesmo fenômeno, amplia sua percepção sobre os objetos e sobre o meio circundante.

No desenrolar desta proposta e valendo-se de um tema específico – escravidão contemporânea – anelou-se a aproximação entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento à luz da Teoria Histórico-cultural. As sessenta e cinco (65) provas diagnósticas aplicadas no módulo V do Instituto Federal de Roraima- Câmpus Novo Paraíso deram subsídios para a elaboração de Problemas Docentes e de uma metodologia de ensino de História acorde com os fundamentos pedagógicos, didáticos e psicológicos do ensino desenvolvimental.

O planejamento didático foi construído para estudantes de nível médio, tendo como tema central a escravidão contemporânea. No entanto, são infinitas as possibilidades de Problemas Docentes que tratem da escravidão, pois está presente em vários períodos históricos e relaciona-se a abordagens históricas, sociológicas, filosóficas e econômicas. Revelar elementos comuns presentes na escravidão em diferentes temporalidades pode elucidar como perpetuou-se ou foi implantada no momento presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria Histórico-cultural, realçada nas contribuições de Majmutov, Galperin e Leontiev explicita a necessidade de pensar em método, assimilação de conhecimentos e relação entre teoria e prática. Cabe aos profissionais da educação e aos professores de História compreenderem sua essência e organizar atividades pedagógicas que comprovem sua aplicabilidade. O conteúdo de escravidão contemporânea expresso desta BOA exemplifica quão relevante é pensar o processo educativo levando em consideração aspectos teóricos, cognitivos e metodológicos, tendo como base o tripé: ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Os métodos de ensino ativo contribuem para o que os partícipes do processo educativo encontrem a lógica da própria Ciência, em constante transformação. As concepções psicológicas, didáticas e metodológicas reunidas nesta pesquisa explicitam como pode-se desenvolver a criatividade e criticidade dos estudantes numa relação dialógica entre teoria e prática educativa. A Teoria da Atividade de Leontiev, O Ensino Problematizador de Majmutov e a Teoria de Formação de Etapas Mentais e Conceitos de Galperin concatenadas com concepções da Pedagogia Histórico-crítica foram utilizadas para a construção de um planejamento didático para o estudo da escravidão contemporânea.

O processo de assimilação de conhecimento é de suma importância neste constructo teórico-metodológico. As contradições internas surgem como influência de contradições externas e são verificadas nas atividades mentais de forma reprodutiva ou criativa. As atividades de estudo dirigido foram construídas a partir da análise de prova diagnóstica e a força motriz das tarefas problematizadoras sintetiza-se na solução de contradições, cujas etapas de execução são: formulação do problema, utilização de procedimentos e soluções conhecidos, ampliação e utilização de novos procedimentos, realização e comprovação.

Os autores da Psicologia Soviética e da Pedagogia Histórico-crítica orientam suas pesquisas pelo Materialismo Histórico Dialético e procuram trazer para o contexto educativo uma forma de pensar a realidade baseada na busca, na solução

de problemas, em processos que incitem à formação do pensamento criativo e não na simples assimilação e reprodução de saberes já elaborados.

O conteúdo não chega de paraquedas, pois é através da contextualização e do estudo de situações-problemas que a aprendizagem se concretiza. O problema é uma forma subjetiva de expressar a necessidade do homem desenvolver-se no tempo, de colaborar para a ciência, de aprender e ensinar, tornando-se uma categoria psicológica didática que deve culminar na efetividade de uma aprendizagem independente.

As concepções teóricas e pedagógicas desta pesquisa percebem a contradição entre elementos externos e internos como propulsora do desenvolvimento e apontam que a superação dialética entre tese e antítese pode contribuir para o processo de aprendizagem. Apesar de aclarar a diferença entre conhecimento teórico-científico e conhecimento escolar, buscam aproximar o processo educativo de métodos de investigação e análise próprios do fazer científico. A resolução de situações problemáticas e o uso de elementos contraditórios são vistos como meios para objetivar a construção do conhecimento teórico-científico pelos alunos. Para isto, deve ocorrer uma passagem de percepções sensoriais para reflexões e formação de referências conceituais mais complexas.

A aprendizagem precisa considerar uma teoria para explicar a assimilação, uma metodologia que sistematize a prática docente e uma organização didática embasada em conteúdos e práticas afins com os motivos e necessidades dos estudantes, no intuito de objetivar uma transformação pessoal e social. Majmutov, em sua teoria, reúne estes três elementos.

O Ensino Problematizador (EP) proposto por Majmutov opõe-se à mecanização presenciada em alguns ambientes de aprendizagem, sendo um método pertinente e condizente aos objetivos da disciplina de História. Ao basear-se nas situações-problema, permite aos estudantes uma ampliação de sentidos sobre si e o meio circundante. O EP compreende que a (s) necessidade (s) e o (s) motivo (s) são elementos que devem ser explorados no processo educativo, exigindo um comprometimento do professor no planejamento e orientação de atividades

pautados no ensino problematizador. Em contrapartida, o aluno terá que executar, abstrair, generalizar e ser capaz de usar o conhecimento em novas situações.

Referente ao IFRR-CNP, contexto de ensino estudado para a elaboração BOA, nota-se que esta proposta coincide com o desenvolvimento de valores como responsabilidade, justiça e ética profissional pontuados nos planos dos cursos técnicos analisados. Esta proposta de atividades de estudo vai ao encontro da construção destes e demais valores, além de desenvolver nos estudantes a capacidade de contextualizar, comunicar-se, aplicar o conteúdo teórico através de práticas sociais instigantes e motivadoras. Ao transferir um conceito, uma teoria, uma explicação ou modelo à novos contextos, o aluno consegue conectar saberes e desenvolver seu pensamento crítico e sua expressividade.

O uso do EP ressalta as contradições dialéticas do saber histórico e enfatiza que o conhecimento é um processo de construção constante. Suas orientações teórico-metodológicas podem contribuir para o ensino de História, para a busca de regularidades, diferenças e contradições. O uso de tarefas problémicas, o debate de opiniões, a seleção de materiais didáticos com visões discordantes e conflitantes sobre o mesmo tema são de grande valia para a elaboração de atividades de aprendizagem que promovam a transformação individual e social. Enquanto método, aproxima ensino e pesquisa, fornecendo subsídios para construção de planos de aula e projetos de ensino de História.

A superação da fragmentação, a aproximação entre teoria e prática social, a articulação entre ensino e pesquisa, a problematização de temas contemporâneos expostos nesta BOA buscam, através da lógica dialética, que os estudantes tornem-se conscientes da existência de forças opostas – ou aparentemente opostas – nos fenômenos e aprofundem seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTI, Fabiane. **A escravidão brasileira sob a ótica da justiça de transição: o direito negro a memória, verdade, justiça e reparação**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação, Cultura e Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação, Cultura e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação, Cultura e Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006.

_____. **Código Penal**. Brasília: Casa Civil, 1984. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso em: 05 mai. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Casa Civil, 2010. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 05 mai. 2017.

_____. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2008.

CANDAU, V.M. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CAVALCANTE, M. P.; GÓIS, F. L. A. **Teoria da Atividade e o ensino de História: perspectivas no ensinar e aprender**. Campinas: Revista HISTEDBR On-line. v. 40, 2010. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp/revista/edições/40/art10_40.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

CHALHOUB, Sidney. **Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Jogando verde e colhendo maduro: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira**. Cuiabá: Revista Territórios & Fronteiras, v.6, nº 3, dez, 2013 Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4807294.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. **A educação para a diversidade e a questão étnico-racial: apontamentos para a análise de práticas em curso**. Porto de Galinhas: Reunião Anual da ANPED, Anais eletrônicos, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/133-gt21>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

DAVIDOV, V.V. **Problemas do ensino desenvolvimental, a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. 1988. Disponível em: <[http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20\(Livro\).doc](http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20(Livro).doc)>. Acesso em: 07 jan. 2017.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

- FINLEY, Moses I. **Escravidão antiga e moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREITAS, Décio. **O escravismo brasileiro**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.
- FREITAS, Patrícia de. **A lei 10.639: o ensino de história e a cultura afro-brasileira**. Catalão: UFG: Revista OPSIS, v.10, nº1, set. 2010. Disponível em: <revistas.jatai.ufg.br/opsis/article/view/9631>. Acesso em: 07 nov. 2016.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Editora Record 1979.
- GALPERIN, P. Ya. **Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales**. In: ILIASOV, I. I., LIAUDIS, V. Ya. Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.
- _____. **Las investigaciones acerca de la teoría de la formación por etapas de acciones mentales**. Ed. Universidad de La Habana, 1976.
- GIROUX, 2007. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.
- HOBBSAWN, Eric. **Sobre História: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- IFRR- CNP. **Plano de Curso do Curso Técnico em Agroindústria**. Disponível em: <<http://novoparaíso.ifrr.edu.br/ensino/cursos-tecnicos/tecnico-em-agroindustria>>. Acesso em: 13 fev. 2017.
- _____. **Plano de Curso do Curso Técnico em Agropecuária**. Disponível em: <<http://novoparaíso.ifrr.edu.br/ensino/cursos-tecnicos/tecnico-em-agropecuaria-integrado/plano-de-curso-tecnico-em-agropecuaria-integrado-ao-ensino-medio>>. Acesso em: 13 fev. 2017.
- JÚNIOR, Francisco Chagas Vieira Lima. **O ensino problemático e a avaliação escolar: o processo de ensino-aprendizagem baseado na contradição e na problematização como fator de otimização no desempenho e avaliação escolar do aluno**. Ensaios pedagógicos: Revista eletrônica do Curso de Pedagogia das

Faculdades OPET, 2009. Disponível em: <www.opet.com.br/revista/pedagogia>. Acesso em: 07 mai. 2016.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ed. Ciências del Hombre, 1978a.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 2014.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte Universitário, 1978b.

LIBÂNEO, J. C. **Cadernos da Pedagogia Universitária**. São Paulo: Pró-reitoria de graduação: USP, 2009. Disponível em: <www.prpg.usp.br/prpg/attachments/article/640/Caderno_11_PAE.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e pedagogo**. Curitiba: Editora da UFPR. Educar, nº 17, 2001. Disponível em: <revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/2074/1726>. Acesso em: 08 jul. 2017.

LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Demerval (orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

_____. **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro II**. Uberlândia: EDUFU, 2016. Disponível em:

<<http://www.edufu.ufu.br/ensino-desenvolvimental-ii-vida-pensamento-e-obra-dos-principais-representantes-russos>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

MACHADO, Nilton José. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1999.

MAESTRI, Mário. **O Escravismo Antigo**. São Paulo: Atual Editora, 1996.

_____. **O Escravismo no Brasil**. São Paulo: Atual Editora, 1997.

_____. **Uma breve história da escravidão**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

MAJMUTOV, M. I. **La Enseñanza Problemática**. Habana. Pueblo y Educación, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MELUCCI, Alberto. **Vivência e Convivência: teoria social para la era de la información**. Madrid: Editorial Trotta, 2001.

MENDOZA, Héctor José Garcia. **Formação por Etapas das Ações Mentais na Atividade de Problema em Matemática**. Salvador: Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática, Cultura e Diversidade, 2010. Disponível

em: <http://www.lematec.net.br/CDS/ENEM10/artigos/MR/MR12_Mendoza.pdf>

Acesso em: 04 jan. 2017.

MENDOZA, Héctor José Garcia; COLÓN, Ana María Ortiz; MORENO, Juan Martínez; DELGADO Oscar Tintorer. **La Teoría de la Actividad de Formación por Etapas de las Acciones Mentales en la Resolución de Problemas**. Revista Científica Internacional Inter Science Place, v. 1, nº 09, 2009. Disponível em: <<http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/94>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

DELGADO Oscar Tintorer; MENDOZA, Héctor José Garcia. **Uma Aproximação das Teorias de Aprendizagem Significativa e Formação por Etapas das Ações Mentais**. Revista Meaningful Learning Review, v. 2(2), 2012. Disponível em:

<http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID27/v2_n2_a2012.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. São Paulo: Ciência & Saúde Coletiva, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Made Júnior. **A teoria do ensino desenvolvimental e o contexto da educação contemporânea**. Revista Didática Sistemática, v. 11, 2010. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/redsis/article/view/1634>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MOREIRA, H. B.; ORSO, P. J. **Marxismo e Educação**. Cascavel: Anais da XI Jornada do HISTEDBR, 2013.

MOTTA, José Flávio. **Corpos escravos, vontades livres**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1999.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin: Formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

NUÑEZ, Ysauro B., PACHECO, Otmara G. **Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin**. Fundação Carlos Chagas: Cadernos de pesquisa, nº 105, 1998. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/705>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

OLIVA, A. **História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-Asiáticos, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

PEREIRA, Carina Lima. **A escravidão contemporânea em face do direito constitucional do trabalho**. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

PERUSSATTO, Melina Kleinert. **Variações de um mesmo tema: relações escravistas na historiografia brasileira**. Santa Cruz do Sul: Spartacus, Revista Eletrônica dos Discentes de História da UNISC, 2007.

PROENÇA, Wander de Lara. **Escravidão No Brasil: debates historiográficos contemporâneos**. São Paulo: Ática, 2006.

REPÓRTER BRASIL. **Fascículo Ciclo do Trabalho Escravo Contemporâneo**. São Paulo: Escravo nem pensar, 2014. Disponível em: <<http://escravonempensar.org.br/biblioteca/ciclo-do-trabalho-escravo-contemporaneo/>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

SAMPIERI, Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Carlos Baptista. **Metodología de la investigación**. México: Mc-GrawHill, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, nº 03, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300013>. Acesso em: 11 nov. 2016.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TALÍZINA, Nina. (1988). **Psicología de la Enseñanza**. Moscú: Progreso, 1988.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIVINOS, Augusto Silva. **A dialética materialista e a prática social**. Porto Alegre: Movimento, nº 02, 2006. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2899/1535>. Acesso em: 06 mai, 2016.

VALDES, H.; REZENDE, A. **Galperin: implicações educacionais da teoria de formação das ações mentais por estágios**. Campinas: Educação Sociedade, v.27, nº 97, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a07v2797.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas.** Madrid: Editora Visor, 1991.