

## **O Ensino de História e a compreensão do elemento feminino por meio do cotidiano dos bandeirantes: enfrentamentos e desafios na sala de aula no século XXI<sup>1</sup>**

Angélica Alves Bueno<sup>2</sup>  
Luiz Carlos do Carmo<sup>3</sup>

**RESUMO:** No presente texto refletimos sobre aspectos de um processo histórico, por meio de uma experiência do processo das práticas educativas do 5º Ano. Utilizamos a unidade temática bandeirismo, que balizou o processo de ensino/aprendizagem, numa perspectiva e abordagem das relações de gênero. Organizamos o relato evidenciando os desafios que estão colocados às práticas educativas de sala de aula. Entendemos e discutimos a forma como o conhecimento histórico foi sendo construído pelas crianças com a presença do elemento feminino e a forma que se deu ou não, num processo histórico mais amplo. Analisamos o teor dos comportamentos em relação ao significado de ser homem e ser mulher na sociedade, contrapondo o conhecimento científico ao senso comum, a partir do valor que os sujeitos formulam junto com seus pares.

**Palavras chaves:** Práticas Educativas; Gênero; Ensino de História.

### **THE HISTORY OF EDUCATION AND UNDERSTANDING ELEMENT OF FEM IN THE MIDDLE OF EVERYDAY BANDEIRANTES: CLASHES AND CHALLENGES IN THE CLASSROOM IN THE XXI CENTURY**

**ABSTRACT:** In this text we reflect on aspects of a historical process, through an experience of the process of educational practices of the 5th year. We used the thematic unit bandeirismo, which buoyed the teaching / learning process, a perspective and approach of gender relations. We organize the report highlights the challenges that are placed to the educational classroom practices. We understand and discuss how historical knowledge was being built by children with the presence of the feminine element and the way it happened or not, in a broader historical process. We analyze the content of the

---

<sup>1</sup> O presente texto é uma versão revista e ampliada do trabalho final desenvolvido na disciplina *História, Práticas Escolares e Saberes Sociais*, ministrada pelo Prof. Dr. Luiz Carlos do Carmo, e cursada no segundo semestre de 2014 no curso Mestrado Profissional em História, Programa de Pós-graduação em História - UFG/ Regional Catalão- Goiás.

<sup>2</sup> A autora é aluna do Programa de Mestrado Profissional em História da Universidade Federal do Estado de Goiás UFG Regional Catalão Goiás e professora efetiva desde 1996 da Rede Municipal de Educação de Catalão Goiás, com experiência na Educação Básica e Fundamental II.

<sup>3</sup> O co autor é professor adjunto da Universidade Federal de Goiás - CAC, nos cursos de graduação em História, Ciências Sociais e outras áreas. Formado em História pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestre e doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

conduct in relation to the meaning of being a man and a woman in society, opposing the scientific knowledge to common sense, from the value that the subjects formulate along with their peers.

**Keywords:** Educational Practices; Gender; Teaching History.

## 1 - INTRODUÇÃO

Propomos discutir, refletir sobre a produção do conhecimento a partir da sala de aula, como sugere (HORN, 2009, p 91) *cenário de disputas, enfrentamentos e acomodações*<sup>4</sup>. Para refletir sobre o direito à educação e problematizar a forma como determinados aspectos sociais são apresentados às novas gerações de brasileiros propomos analisar algumas dinâmicas de sala de aula, à luz de contribuições várias de autores que pontuam o que entendemos a necessidade de humanização das relações sociais e a escola, o ensino como um dos sujeitos a somarem neste empreendimento.

O trabalho, que fundamenta a reflexão, foi realizado com crianças em uma escola Pública Municipal da cidade de Catalão<sup>5</sup>, duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, primeira fase na Escola Municipal José Sebba, compostas por cerca de vinte e seis estudantes cada uma.

A unidade escolar pertence à Rede Municipal de Catalão, Goiás, situada num bairro próximo do centro da cidade, atende aos filhos de funcionários de muitas empresas multinacionais, envolvidas com montagem de automóveis. Muitas famílias que a escola atende podem ser consideradas de classe média.

Para nossa reflexão, o sujeito - turma 'A' é composta, considerando a turma "B", por menos crianças com impedimento da aprendizagem em longo prazo, todavia notamos

---

<sup>4</sup> No âmbito da construção da cidadania o direito à educação é um elemento que figura como um direito social, mencionado no enunciado do artigo 6º da Constituição Federal de 1988, atualmente em vigor, como o primeiro dos direitos sociais: "são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

<sup>5</sup> Catalão é uma cidade na região Sudeste de Goiás, com população estimada em 96.836 habitantes, com área de 3.821.463 km<sup>2</sup> o que confere uma densidade demográfica de 22,67 h/km. Fonte IBGE.

algumas dificuldades de aprendizagem de um modo geral.

Já a turma 'B', apresenta, no geral, algumas crianças com laudos médicos que atestam algum impedimento da aprendizagem ou graves déficits de aprendizagem e alguns estudantes que parecem não se adequarem aos processos de escolarização e, algumas vezes, se envolvem em casos de indisciplina.

As crianças com laudo médico que comprovam o impedimento da aprendizagem tem o direito a ter um professor de apoio, a turma "B" tem duas profissionais que É sabido que no âmbito da construção da cidadania o direito à educação é um elemento que figura como um direito social, mencionado no enunciado do artigo 6º da Constituição Federal de 1988, atualmente em vigor, como o primeiro dos direitos sociais: "são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição acompanham as crianças realizando este trabalho de monitoria, auxiliando-as na realização das atividades de sala de aula.

Todavia em ambas as turmas muitas crianças apresentam problemas em relação à leitura, interpretação e escrita de textos, o que não chega a ser um problema, do ponto de vista das demais turmas do município, bem como de outras localidades. Para Maria Rebeca Otero coordenadora de educação da UNESCO no Brasil:

*"O grande nó crítico do país é a qualidade da educação, especialmente em relação ao aprendizado. O aluno está na sala de aula, mas não aprende. É uma exclusão intraescolar: 22% dos alunos saem da escola sem capacidades elementares de leitura e 39% não têm conhecimentos básicos de matemática. De qualquer maneira, não podemos negar os grandes avanços que o Brasil apresentou"*  
<http://www.dw.de/unesco-aponta-m%C3%A1-qualidade-como-principal-problema-da-educa%C3%A7%C3%A3o-no-brasil/a-17392179>

Uma hipótese é que talvez não lhes tenham sido dadas as oportunidades de refletir a partir de perguntas instigantes e que permitam participar dos conteúdos, formulando conceitos a partir da leitura, durante o processo escolar anterior.

Parece-nos que noções do léxico em todas as categorias gramaticais não foram apreendidas pela maioria destes sujeitos, e, pelo que entendemos isso faz diferença no processo que envolve pensamentos mais complexos, como raciocínios abstratos e

formulação de conceitos no plano escolar, e no âmbito da vivência geral, acarretam ainda mais problema e dificuldades.

Ainda na questão de apresentação dos grupos observados, tem-se que uma pequena minoria de crianças dispõe das habilidades nos usos das formas sintáticas como, verbos conjugados nos tempos presente, futuro e passado, apresenta-se uma lógica em que as crianças dispõem de poucos recursos e instrumentos mentais necessários para entender os conteúdos dos textos das diversas áreas do conhecimento que constituem o currículo escolar de forma satisfatória.

Do exposto, desconfia-se que o modelo de trabalho desenvolvido nas séries anteriores e/ou a capacidade de assimilação/aprendizagem, apesar de avanços, não tem dado às crianças ferramentas capazes de influenciar na atitude que cada sujeito toma frente ao conhecimento sistematizado.

Além das dificuldades expostas, que se refere ao processo ensino aprendizagem de História, no qual o sujeito constrói o conhecimento munido de ferramentas que permitam compreender e fazer inferências em textos linguisticamente elaborados e que muitas vezes não acontece em função de fatores como a ausência de comportamentos investigativos não adquiridos somam-se outros desafios.

De antemão, talvez possa se elencar a prática rotineira de pouca valorização dos indicadores de saberes tácitos, que diariamente os alunos podem disparar. É sabido que como característica histórica, e como instrumento de abordagens/aproximações para os conteúdos e conceitos trabalhados, presente nos planos de ensino, o conhecimento dos discentes raramente são chamados ao diálogo escolar. E nesta direção, somam-se uma forma de ausência de expectativa de aprendizagem e capacidade de construção de novos conceitos, dentre os quais, interessa-nos o de gênero na proposta curricular. Há que se acrescentar, que as dificuldades não transpostas frente à estratégia do livro didático apresentar os conteúdos e propor discussões, e um amplo leque de práticas educativas, podem somar com um conservadorismo precoce e uma aversão aos novos enfoques de valorização de grupos e sujeitos sociais.

Para nossa reflexão focaremos nas ações e escolhas que se voltam para os fundamentos dos discentes que permitam problematizar as noções de masculino e

feminino, dialogando com as ponderações de gênero, notadamente, na naturalização, ou não da perspectiva patriarcal em que reforça/recusa estereótipos ligados à mulher enquanto cuidadora e o teor de seu papel no processo histórico.

Outro aspecto importante refere-se à formação dos profissionais que ministram as aulas de História na escola Municipal José Sebba, ou seja, há anos, boa parte dos professores graduados em cursos que não fornecem instrumental para o trabalho. Desta forma, limita-se a oferta e a qualidade de tratar aspectos que permitam avanços nas discussões e encaminhamentos, e principalmente elaborar estratégias de estímulos à produção de conhecimento histórico em geral, e no caso desta reflexão das questões entorno da categoria de análise gênero.

Acresce-se ainda, na lista do que dificulta o trabalho, o modo de organização das práticas educativas e o cotidiano das escolas e da sala de aula, ou seja a partir da preocupação maior, por parte do poder municipal, das questões envolvendo o aumento da nota do Ideb.

Nos últimos anos, o caminho perseguido pelo poder público tem sido a elaboração de políticas educacionais, voltadas para o melhor desempenho de conteúdos contemplados nas avaliações externas, aplicadas pelo Ministério da Educação de dois em dois anos, nas séries do 5º e 9º Ano e que contemplam somente conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

Parece-nos que tais políticas educacionais engessam o trabalho nas salas de aula à medida que a preocupação se limita ao trabalho com questões de Matemática e Português em que o tempo escolar é organizado a partir das duas disciplinas, e, conseqüentemente, as preocupações se organizam em torno de preparar as crianças para resolver questões, que comumente são cobradas nas avaliações externas. O que as vezes, parece um treino, ao invés de uma atividade de ensino. Neste sentido o currículo fica em segundo plano assim como também as disciplinas de Humanidades, como a História. De acordo com o PCN, o estudo dos problemas urbanos, na contemporaneidade, orienta, a possibilidade de escolhas de grandes eixos temáticos sobre as questões locais, inserindo-as em dimensões espaciais de maior grandeza e dimensões temporais amplas, que abarcam a possibilidade de diálogos múltiplos entre o presente e o passado. Os conteúdos

escolhidos, que fundamentam esta proposta, estão articulados, ainda, com os temas transversais:

- As relações de trabalho existentes entre os indivíduos e as classes, por meio do conhecimento sobre como se processam as produções, as comercializações e a distribuição de bens, as desigualdades sociais, as transformações das técnicas e das tecnologias e a apropriação ou a desapropriação dos meios de produção pelos trabalhadores;
- As diferenças culturais, étnicas, de idade, religião, costumes, gêneros, sistemas econômicos e políticos;
- As lutas e as conquistas políticas, travadas por indivíduos, por classes e movimentos sociais;
- As relações entre os homens e a natureza, numa dimensão individual e coletiva, contemporânea e histórica, envolvendo discernimento quanto às formas de dominação e preservação da fauna, flora e recursos naturais;
- Reflexões sobre a constituição da cidadania, em diferentes sociedades e tempos, relacionados à saúde, à higiene, às concepções sobre a vida e a morte, às doenças endêmicas e epidêmicas;
- As imagens e os valores em relação ao corpo, relacionados à história da sexualidade, dos tabus coletivos, da organização das famílias, da educação sexual e da distribuição de papéis entre os gêneros nas diferentes sociedades historicamente constituídas.

Nossa reflexão centrara esforços nesta última, pois acredita-se que é importante, que é capaz de promover mudanças e capacidade de melhor compreensão do papel humano, de valorização pessoal, assim como a capacidade de formular um saudável diálogo com as demais e diferentes formas de ser.

## **2 - O CURRÍCULO**

Os conteúdos escolares, contemplados no Currículo Referência<sup>6</sup> do Município de Catalão, para a Disciplina História, estão apresentados a partir do eixo *História das Organizações Populacionais*. Sendo que são os mesmos para todos os quatro bimestres, apenas as expectativas de aprendizagem são modificadas. Estão dispostos da seguinte forma:

*História de Goiás, Gênero, História do Brasil, tempos históricos, cultura, trocas culturais, espaço territorial goiano englobando a sociedade mineradora, a mulher e a mineração, atividades econômicas do Estado de Goiás, primeira definição territorial brasileira, nação, bandeirantes, mão de obra indígena, mapas, ocupação territorial brasileira e quilombos. (CURRÍCULO REFERÊNCIA)*

Para os conteúdos escolares da área de História, nos quatro bimestres, o que diferencia é o que se espera que as crianças apreendam. Para o terceiro bimestre, que é quando colocamos nossa intervenção em prática são apontadas as seguintes expectativas;

*Identificar a figura dos bandeirantes com destaque para a atuação na “caça”, aprisionando e escravizando os indígenas. Identificar a assimilação de hábitos que se dá pelo contato com as diferentes culturas. Reconhecer a exploração da mão de obra dos indígenas e o modo como resistiram ao domínio dos europeus. Ler e interpretar mapas. Elaborar e registrar hipóteses explicativas para a ocupação territorial brasileira. Inferir sobre a ideia de quilombos. Identificar os fatores que levaram ao fim da escravidão. (CURRÍCULO REFERÊNCIA)*

Confrontando os conteúdos e as expectativas, percebemos que o conceito de gênero é elencado nos conteúdos, entretanto não lhes é feita nenhuma referência nas expectativas da aprendizagem, é apontado como conteúdo, mas não se estabelece expectativa de elaboração para o conceito durante o processo de trabalho em nenhum dos quatro bimestres.

Talvez, mesmo sem explicitar, a disposição do currículo sugira que o conceito seja tomado enquanto tema transversal. Entretanto, isto esbarra em alguns entraves, nem todo

---

<sup>6</sup> O Currículo Referência adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Catalão é o mesmo adotado pela Secretaria de Educação do estado de Goiás e pode ser acessado na própria página da Secretaria no link: <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/home.aspx>

profissional da educação está munido de instrumental que lhe permita fazer inferências significativas a partir de um olhar de gênero. Percebe-se que a proposta curricular não caminha na direção de *trazer à tona memórias silenciadas* (HORN, 2009, P 88) sobre as mulheres que também participaram do período conhecido como bandeirismo, assim como por toda a história das sociedades, mesma história que insiste em silenciar-las. Nessa direção propomos uma reflexão sobre objetivos que os PCNs de História e Geografia propõem para o trabalho do professor em sala de aula:

*Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;* (PCNs).

Não parece que a forma como o conhecimento está organizado no Currículo propicie uma formação, em que os sujeitos sejam capazes de refletir sobre a pluralidade e se posicionem contra as discriminações baseadas em diferenças de sexo, por exemplo. O que dizer de uma proposta curricular que ainda não contempla discussões tão importantes para a formação de sujeitos e que evidencie nas práticas educativas preocupação com temas, estratégias e incessantes treinos educativos, voltados para a elevação dos índices educacionais do município. Esta disposição precisa ser reavaliada e, no mínimo intercalada com lógicas e práticas de ensino em que permita aos alunos crescerem compreendendo diferenças e valorizando-se, sem imputar aos demais suas noções de ser e de querer ser.

Parece-nos que a perspectiva humanista, como a proposta por Morin (2002), que giram em torno da compreensão da condição humana que conheçam a História da nação e permita aos sujeitos situarem-se no futuro da humanidade devem ser o objetivo de qualquer grupo que se responsabiliza pelo processo educacional, e não outra coisa.

### **3 - O LIVRO DIDÁTICO**

Continuando nossa reflexão sobre o Ensino de História, notamos que os PCNs elaboram:

*...que se possuem objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes os que se*

*relacionam à constituição da noção de identidade. Deve estabelecer relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. (PCNs P. 26)*

O livro didático adotado pela escola para o trabalho com as crianças é o **Prosa**, da Editora Saraiva, que no capítulo dois da página 33 à página 35, ao se referir ao período denominado “bandeirismo”, limita o papel desse sujeito, referenciando-se apenas à mulher indígena, restrita à cozinha e aos cuidados com os doentes.

As mulheres estão colocadas simplesmente como “*organizadoras das cuías*” e “*conhecedoras dos remédios da floresta*”, (PROSA, 2011, p.34) a presença feminina nas entradas e bandeiras está circunscrita à dimensão de cuidadoras e não perde seu viés patriarcal que relaciona a mulher à dona de casa, mãe, esposa.

Em nenhum momento faz referência à mulher que fica em Piratininga e que é a responsável pela organização, manutenção da casa e dos assuntos pertinentes ao cotidiano da vida doméstica; como defesa do povoado, criação dos filhos, gerenciamento dos escravos indígenas aprisionados. Detalhes como a ausência de boa parte dos homens, na maior parte do tempo em Piratininga, não é nem mesmo colocado, as discussões parecem ignorar a organização do bandeirismo a partir da presença feminina. (sugiro autores que trabalhem esta temática para embasar a discussão)

Dentre outros aspectos, a produção do livro didático invisibiliza que as mulheres tiveram um papel histórico de extrema relevância nesse período. E desta forma constrói um cenário histórico de um período em que a mulher está ausente das discussões, não parecem organizar o conhecimento de uma maneira que seja possível estabelecer relações entre identidades individuais, sociais e coletivas como propõem os PCNs.

O conteúdo do livro didático analisado não considera que muitas mulheres ficavam viúvas e tomavam o comando dos negócios dos maridos, impunham sua presença num universo masculino, o do bandeirante, obrigando as à gerenciar minas e bens conquistados pelos maridos, frente às dificuldades e perigos enfrentados e provenientes de meses embrenhados nas florestas, expostos à perigos como doenças, animais, lutas com indígenas, cobras venenosas, disputas por territórios e por ouro, apresenta uma perspectiva em que o bandeirismo é unicamente masculino. Entretanto a pesquisadora

Maria Odila Leite Silva Dias nos garante que:

*A ausência do homem ou sua presença intermitente impunha com frequência não tanto a divisão como a alternância ou troca de tarefas: assumir papéis masculinos não era muito excepcional. Os próprios recenseamentos indicam que cerca de 35% a 40% das mulheres assumiam o papel de provedoras do sustento de suas famílias; como chefes de fogo, declaravam viver do seu próprio trabalho. (Dias: 1995, p. 53)*

Na verdade não era nenhuma novidade que as mulheres assumissem responsabilidades de provedoras do lar. E a constituição patriarcal colocada pelo livro didático pode facilmente ser desmitificada quando Dias (1995) aponta que

*Em São Paulo, onde as ocupações levavam os homens a ausentar-se em expedições pelo sertão, os papéis femininos tomaram coloração peculiar, que se acentuavam no século XIX, com a persistente ausência de homens, que levavam vida andeja como intermediários de firmas comerciais entre Rio de Janeiro, sul de Minas, Mato Grosso e Goiás. (DIAS: 1995, p. 55)*

Do ponto de vista da ação formativa, pode se desconfiar que a contribuição desta produção, acessada pelos alunos é bem marcada. O registro didático permitirá aos alunos a construção de uma noção estática da presença feminina e de um dinamismo masculino. Fragilidade, docilidade, incapacidade de percorrer longas distâncias e de tomar decisões importantes, claro que os opostos destes adjetivos estarão associados ao homem, o que assentará na retina dessas crianças será uma compreensão “natural” de predomínio masculino no universo composto a partir do bandeirantismo, e este universo, nos dias atuais, é composto pela sua localidade.

Em relação a esse tipo de construção do conhecimento, que ignora as concepções de gênero, faz-se necessário perceber que este tipo de abordagem não desconsidera as maneiras como as sociedades entendem o que é ser homem ou ser mulher, pelo contrário, reafirma uma dada noção hierarquizada. Esta compreensão, sua forma de permanência não pode ser admitida como uma questão natural, e, é sim uma maneira de ler, o passado, vencedora num tempo, fruto das relações de uma época, não precisa continuar sendo assim.

Pinsky (2009, p. 32) lembra-nos que entre as principais funções das aulas de

História deveria ser *levar os estudantes a perceberem a historicidades de concepções, mentalidades, práticas e formas de relações sociais*. Partilhamos a compreensão de que os estudantes devem ter condições de repensar suas concepções e verdades históricas sobre os envolvimento dos grupos sociais, as construções de heróis, podem e devem ser revisitadas, assim como algumas formulações cristalizadas no interior das sociedades quanto ao que é ser homem e ser mulher.

Neste sentido o conhecimento elaborado pelo livro didático, se não for problematizado, não permite o conhecimento do “outro”, como colocado pelos PCNs (P. 27). Limita a possibilidade de o estudante aumentar o conhecimento sobre si mesmo *à medida que conhece outras formas de viver, as diferentes histórias vividas pelas diversas culturas, de tempos e espaços diferentes*. Conhecer o “outro” e o “nós”, de acordo com os PCNs faz-se necessário comparar situações e estabelecer relações num processo comparativo e relacional. E a forma proposta do livro didático, caso não seja mediada pela prática de ensino, competente, não nos parece dar conta de ampliar o conhecimento do estudante e propiciar-lhe que estabeleça diálogos significativos na direção de ampliar seu conhecimento.

#### **4 - A FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIA E PRÁTICA**

O trabalho com gênero pressupõe antes de qualquer coisa a elaboração de um pensamento no qual o conceito refere-se à construção social da diferença sexual. Contrapondo-a ao senso comum que os estudantes, parecem, já terem construídos na interação com seus pares. Neste sentido para Horn (2009, p. 22)

*A escola deveria comprometer-se com um ensino crítico, e ao ensinar os estudantes a desenvolver seu espírito crítico, deveriam ter presente a importância e a necessidade deste trabalho na criação e manutenção de um alto grau de dinamismo no meio social, essencial na luta pela construção da contra hegemonia.*

Neste sentido, mesmo com, o aparente empenho do Governo Federal, das Secretarias Municipais, Estaduais, do professor/professora notamos que, de modo geral, são estes os sujeitos responsáveis pela organização das aulas.

Entretanto, no caso da cidade de Catalão, na sua maioria, os profissionais são formados em áreas completamente diversas como Letras, Geografia, Pedagogia, Matemática ou Educação Física, e, ainda que pretendam propor discussões voltadas às questões de gênero, em que as preocupações possam ser as de *“entender e saber usar o conceito corretamente, fazer com que percebam como o masculino e o feminino têm sido e ainda são representados e, a partir disso, como as sociedades se organizam com base nessas representações”* (PINSKY, 2009, p. 33).

Para Horn (2009) o trabalho não tem apresentado uma dimensão na perspectiva de transformação social, seja pela formação docente, seja pela disposição política.

A formação dos docentes não os instrumentaliza para concretizar esse tipo de apontamento e de acordo com Pinsky

*A primeira vez que os estudantes ouvem a palavra gênero (masculino ou feminino) provavelmente não será no sentido que lhe dão os historiadores, e sim no dos professores de Português. Talvez até passem por todas as séries escolares sem nenhum contato com um dos conceitos mais instigantes presentes na historiografia das últimas décadas, desde que ficou claro que a relação de gênero são uma dimensão importantíssima das relações sociais. Tal lacuna é grave, pois um olhar atento a questões de gênero enriqueceria muito as aulas de História. (Pinsky:2009, p. 29)*

A lacuna apontada por Pinsky (2009) demonstra e corrobora com a constatação feita por Buffa (1991) quando acredita que há uma *educação negada* aos sujeitos que não permite diálogos com a *sociedade em sua real dimensão e enorme complexidade*. (Horn, 2009, p. 23). Freire (1996, P. 24) acrescenta que *a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir perdendo sentido e a prática virando, ativismo*.

Para os PCNs a metodologia do ensino de História *envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive*. (PCNs P. 27). Estabelecer diálogos em que o fio condutor sejam as relações estabelecidas no cotidiano dos estudantes parece ser o caminho proposto pelos PCNs. Aos professores,

parece competir o papel de tornar o processo ensino aprendizagem rico e significativo, proporcionando debates em que seja possível um retorno aos processos históricos para entender casos discriminação e violência a mulher, por exemplo, em relação ao tratamento que a sociedade dispensa ao elemento feminino e percebido por meio de noticiários e até mesmo em suas famílias, por certo, é preciso dialogar com as elaborações estabelecidas no cotidiano dos estudantes e presentes nas relações no interior da sociedade, seus conhecimentos tácitos, originários do convívio com seus pares.

## **5 - AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A PRODUÇÃO DO SABER**

A Educação Brasileira atual e a realidade escolar têm vivenciado processos de mudanças no decorrer do tempo, uma delas é em relação às propostas de trabalho que surgem a partir de políticas educacionais, as mais diversas, elaboradas e implementadas pelo país. Políticas que tem como objetivo principal elevar a nota do IDEB. De acordo com Alavarse,

*Oficialmente, o Ideb surge com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e sua fundamentação foi apresentada por Fernandes, à época presidente do Inep, que sublinhou sua natureza de ser “um indicador de qualidade educacional”. Foi também enfatizado como um dos aspectos mais relevantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).*

Tais políticas educacionais, enquanto conjunto de práticas tem sido desvirtuado, ao invés de orientar novas formulações educativas, parece disparar uma corrida dos preocupados em elevar os índices do Ideb. No Estado de São Paulo, por exemplo, Sousa (2010) nos aponta que as políticas educacionais têm orientado as práticas educativas a partir dos modelos em que são contemplados conteúdos de Matemática e de Língua Portuguesa. Há um esforço muito grande no sentido de treinar os estudantes para realizar as avaliações externas. Nesta direção Horn (2009, p. 18 e 17) nos aponta que há, por parte destas políticas educacionais uma insistência em implementar modelos com:

*...ênfase no escrito em oposição ao oral, o individualismo no processo de aquisição*

*do conhecimento e no produto apresentado, estrutura compartimentada independente do conhecimento do aprendiz, desprezo pela vida diária e conhecimento do educando. Tais características levam a quatro princípios básicos: ensino altamente literário, individualista, abstrato e descontextualizado. O conhecimento altamente estratificado denota uma clara distinção entre o que é tomado como conhecimento e o que não é.*

O Poder Público municipal de Catalão, como colocado anteriormente, também esboçou preocupação em elevar a nota do IDEB e para isso, desenvolveu um modelo de Política Educacional denominada HTPC- Horário de Trabalho Coletivo, que tem norteado o seu trabalho com os conteúdos e as práticas educativas. Na nossa prática diária, enquanto professores, temos sentido na realidade social da sala de aula, o quanto o modelo baseado no individualismo, com a estrutura do conhecimento compartimentada, independente da experiência dos estudantes produz uma lógica em que o professor é o único que detém conhecimento, com aulas tradicionais, modelo de trabalho com muitas características com as aulas realizadas no Período Colonial, que Saviani caracteriza como “*modus parisienses*” no qual *supõe edifícios específicos, classes homogêneas, a progressão dos níveis de escolarização constituindo as séries e programas sequenciais ordenando conhecimentos ministrados por determinado professor* (p. 52).

Modelo de práticas educativas centrados na produção de resultados nos quais se evidencia um interminável círculo: treino, avaliação, repetição e retomada do conteúdo em que os estudantes ainda não atingiram o nível desejado, e avalia-se novamente. Um eterno ir e vir, explanação, fixação e repetição, até alcançar os objetivos propostos pelas matrizes de referências<sup>7</sup>.

O processo de ensino deve sempre considerar o aluno. E, de modo rápido, pode se apontar que muitos estudantes desinteressam-se, recusam-se a adequarem-se à esses modelos de aula. Neste momento, ao contrário de procurar compreender o comportamento discente, normalmente, tomam-no, como passivos e por isso são rotulados como “indisciplinados”, algumas vezes excluídos do sistema educacional. O modelo de prática educativa, colocado em vigor, dificilmente contribui para a formação de sujeitos solidários,

---

<sup>7</sup> Matrizes de referências contemplam as habilidades que os estudantes deverão desenvolver em Língua Portuguesa e Matemática. Acessadas em <http://provabrazil.inep.gov.br/matrizes-de-referencia-professor>.

críticos e preocupados com a coletividade, ao contrário há um constante incentivo de disputas em torno de quem consegue melhores resultados nos simulados realizados semanalmente.

Com esse modelo de conhecimento abstrato e descontextualizado, (Horn, 2009), ao professor/professora cabe o papel de encontrar brechas e buscar alternativas que permitam reavaliarmos a identidade histórica que se pretende com tais políticas educacionais, e propor novas disposições de construção de mundo e da vida. Morin (2002) lembra nos, que o sistema educacional fragmenta o conhecimento em disciplinas, e, para o autor, tal modelo não instrumentaliza os sujeitos para conceber o que denomina de *complexidade*, ou seja as inúmeras relações entre os diferentes aspectos do conhecimento humano. Nestes termos, o sistema educacional está inadequado, é incapaz de possibilitar aos sujeitos conhecerem-se e entenderem o que é ser humano.

Os desafios são muitos, entretanto ainda consideramos que é possível uma intervenção na direção de propiciarmos um trabalho em que *a sociedade é o objeto e sua medida é o processo*, (Horn, 2009, p. 49 e 61) em que o trabalho docente encaminhe a tomada de consciência por meio *do contraste do velho com o novo*. Pois a construção do conhecimento só ocorre quando,

*há uma interação sujeito (professor e aluno)- objeto e realidade, a partir da prática social do presente que se constrói o conhecimento novo, mesmo que este objeto se situe, epistemologicamente, no passado. A reconstituição do passado não escapa da avaliação do presente, da mesma forma que a compreensão do presente em construção está comprometida com o seu passado.* (Horn, 2009, p. 64 e 65)

## 5.1 - A INTERVENÇÃO

O processo de intervenção ocorreu no terceiro bimestre de 2014, propomos um trabalho, em que pudéssemos observar como as noções de gênero ficassem à mostra. Para isto, o fio condutor do processo foi o estudo do bandeirismo, buscando entender a presença ou não da mulher no período.

Num primeiro momento, conversamos com os estudantes sobre o bandeirismo, evidenciando principais elementos, relacionando-o ao processo histórico anterior.

Propomos a leitura do texto apresentado no livro didático e investigamos como neste instrumento de estímulo educacional, a mulher era apresentada. Percebemos que o livro, parecia fazer uma apresentação da mulher de forma a ligá-la à cozinha e ao preparo dos remédios para os homens das entradas e das bandeiras, quando embrenhavam nas matas em suas viagens de descobertas e saques. De imediato, fica claro que o conteúdo escolar apresentado pelo livro didático, nunca relacionava as mulheres a outras situações, não avançava na perspectiva de mostrar o elemento feminino em pé de igualdade ao elemento masculino. Deste modo, não apenas, não soma com outras disposições sociais que a criança poderia ter presenciado como ao contrário, reforçava o modelo patriarcal, que insiste em tentar permanecer, mesmo em face das novas condições sociais que a atuação feminina exerce ao longo dos últimos anos, e também no passado de nossa sociedade.

Propomos uma discussão na qual solicitamos a alguns estudantes que descrevessem a organização das próprias famílias e como eram as relações entre pai e mãe. Muitos chegaram à conclusão que a mãe, na maioria das vezes toma as decisões mais importantes na família. Discutimos sobre a possibilidade de que esse modelo também vale para o período que estávamos estudando. Falamos sobre as mulheres que talvez fossem viúvas e precisassem tomar conta das minas das famílias, sobre a necessidade de defender conjuntamente as casas, e mesmo quando os maridos saíam por muitos meses na busca de ouro e índios para escravizar.

Indagamos uma possível explicação para que a mulher não apareça como elemento desse período, no Livro Didático. Tivemos muitas respostas, a mais interessante foi a que entendia que a mulher sempre foi discriminada e é até hoje. E que por isso sua mãe ganha menos que os homens com os quais trabalha, concluiu uma aluna. Entendemos que a estudante percebeu que *há uma captação do movimento histórico do presente, em processo, sem separá-lo do passado.* (Horn, 2009, p. 66).

Depois de várias discussões propomos a escrita de narrativas. As produções evidenciaram algumas conclusões interessantes, como por exemplo, a maioria não evolui, pois quando se refere ao elemento feminino, ainda continua ligado aos estereótipos patriarcais, em que a mulher é ligada a vida doméstica, esposas, operosas, boas mães e cuidadoras. Somente uma narrativa argumenta, que como a mulher naquele período não

podia votar, mas algumas incentivavam os filhos homens a concorrerem aos cargos políticos nas eleições.

Em uma narrativa, de uma estudante, há um entendimento em que a mulher do período bandeirante não está ligada aos estereótipos patriarcais, a narrativa aponta que *muitas mulheres casavam, mas não ficavam apenas em casa, cuidando dos filhos, elas protegiam suas terras de invasores, controlavam os escravos rebeldes, já que os homens ficavam meses e até anos fora, nas matas. (Muitas ficavam viúvas).*

Pode se intuir que mesmo sem a presença de ensinamentos sistematizados pela escola, os alunos, por meio de suas práticas sociais, deixam ver que ocorreu a problematização da questão, resultando no que Horn (2009, p. 69) denomina de *transição da síncrese à síntese superadora*. Tanto a oralidade quanto as narrativas demonstram que houve avanços qualitativos de compreensão e posicionamentos por parte dos estudantes. E quanto aos estudantes que ainda não superaram a construção do conhecimento em relação ao gênero, que permanecia ligada aos estereótipos patriarcais, entendemos que são sujeitos que ainda precisam vivenciar processos que os permita assumir novas posturas diante do que é ser homem e ser mulher na sociedade em que vivem.

Por isso retomamos a discussão sobre a mulher no período do bandeirismo, dessa vez reelaborando a partir das relações que percebem em casa na qual vive. Foi pedido que os estudantes refletissem na própria dinâmica de suas casas e famílias, e falassem sobre quem consideravam como mais atuante no sentido de decisão e organização da economia. Houve unanimidade, quanto as respostas: consideraram que o elemento mais atuante é a mãe, que trabalha fora, cuida dos afazeres domésticos, faz as compras, cuida deles quando ficam doentes. Um dos estudantes chegou a chamar a mãe de “*guerreira*”, outra aluna disse que o livro didático não mostra isso “*porque é feito por machistas*”.

De maneira geral, depois deste novo investimento escolar, perceberam que a mulher não aparece no livro não é porque não tenham participado da História, porque é impossível pensar em configurações em que não estejam presentes, mas porque alguém escolheu que (a mulher) o feminino não é importante e não era digno de fazer parte do processo histórico.

As discussões prosseguiram e abordamos as construções que são elaboradas

sobre como deve ser a mulher. Deve ser boa mãe, boa esposa, magra, bonita e sensível. As que não se enquadram nessas descrições são desvalorizadas, discriminadas. E o que se espera de homens e mulheres também se diferenciam, enquanto esperam que os homens sejam mulherengos, as mulheres devem ser recatadas. São configurações que passam pela violência e o que significa ser mulher, numa sociedade que toma o homem como superior à mulher segue invisível, tendo que conquistar seu lugar todos os dias.

São configurações machistas e preconceituosas, percebidas pelos estudantes e que são muitas vezes, pode se intuir, reproduzidas, pois veem as próprias mães sofrerem violência, e não raro, assim como no livro didático, as práticas educativas não explanam sobre as diferenças entre homens e mulheres, sobre a valorização das diferenças, e principalmente, na politização dos usos hierárquicos dessas diferenças.

Percebemos que houve avanços nas elaborações que os estudantes apresentaram sobre o que é ser homem e ser mulher. Evidenciaram desconforto ao relatarem casos de violência doméstica e refletiram sobre o papel de homens e mulheres numa perspectiva da própria família.

## **5.2 - O RETORNO DA APRENDIZAGEM/PRODUTO FINAL**

Propusemos que o retorno da aprendizagem fosse feito um trabalho acerca do período bandeirantino, na forma de manuseio, apropriação dos conceitos históricos, dos acontecimentos que marcaram a época, por meio da elaboração de duas maquetes. A Turma “A” ficou responsável pela montagem de Piratininga, local de onde saíam os bandeirantes. E a Turma “B” elaborou uma maquete representando o Sítio de Catalão, gênese do Município no qual vivemos. A expectativa de retorno da aprendizagem era que os alunos pudessem promover adaptações, divergirem (e ponderassem sobre o que pensaram para o período e o que propuseram no lugar, dentre outros). Um dos elementos que aumentavam/diminuíam, facilitavam/dificultavam a produção do trabalho é o fato de que os alunos, percebendo as características bandeirantinas de Piratininga, as transpusessem para a Catalão coeva. Desejávamos que compreendessem que são contemporâneas, mas abrigavam funções/características próprias. Enquanto uma era o

local de entreposto dos bandeirantes quando estes saíam de Piratininga a procura de ouro e índios pelo território brasileiro, a outra abrigava os recursos advindos do comércio e da dinâmica econômica do período.

Combinamos o que poderíamos usar para montar as maquetes e quem ficaria responsável pelo material. No dia combinado todos os estudantes trouxeram os materiais necessários e se envolveram na montagem. Nem mesmo os estudantes considerados indisciplinados ficaram de fora. Na verdade percebemos que os ditos “indisciplinados” foram os que mais se envolveram no trabalho. Propondo, montando, limpando a sala e contribuindo com opiniões, para que a maquete fosse construída.

Todas as crianças se envolveram no trabalho e o produto final foi apresentado para as outras turmas. Foi perceptível a diferença entre a forma como os estudantes elaboraram o conhecimento, demonstraram muito mais interesse quando se tornaram principais agentes do processo, tomando iniciativas, fazendo escolhas estabelecendo estratégias, resolvendo problemas de logística para melhor realizar o processo de montagem das maquetes.

Foi muito importante entendermos que é necessário, mais do que nunca, que o professor seja capaz de escuta-los, percebendo-os enquanto porta-vozes da nossa época, entender que se há desinteresse da turma algo está errado e diálogos devem ser estabelecidos para que novas necessidades de ensino surjam e sejam encaminhadas, e que as práticas educativas sejam interessantes na perspectiva dos estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensar o processo de intervenção como um todo e seu significado foi interessante, pois permitiu-nos reelaborar algumas questões em relação a nossa prática docente no sentido de perceber que mesmo inseridos numa realidade que apresenta desafios é possível encontrarmos brechas e nos posicionarmos propondo diálogos sobre a construção das estruturas colocadas para nós, enquanto sujeitos trabalhadores numa sociedade hierarquizada.

Desafios como uma proposta curricular limitada em que se define o que deve ser

tomado como conhecimento, de forma limitada; pautada por um livro didático que não avança na direção de questionar as elaborações presentes no senso comum da sociedade, formação docente que instrumentaliza de maneira ineficiente os profissionais da educação para rever as formulações da classe dominante. Ou, numa formulação ainda mais duvidosa, quando se objetiva respostas aos formulários de medição de conhecimentos pontuais.

Além das políticas educacionais que engessam as práticas educativas e ditam que o mais importante é realizar um trabalho para atingir metas e alcançar objetivos alheios ao cotidiano dos próprios estudantes, no qual as relações humanas para a coletividade inexistem.

No tocante às maquetes, os alunos fizeram aproximações corretas, cometeram deslizes anacrônicos, próprios de sua idade. Na produção foi possível dialogar com os acertos, os equívocos, mas importa pensar na produção e no registro que as retinas desses discentes abrigaram, a partir deste exercício sobre um importante período da história brasileira.

Todas estas análises e elaborações fazem-nos muito mais críticos em relação ao processo em que estamos inseridos e nos permitem dialogar com outros aspectos da realidade social escolar, na qual temos a oportunidade de questionar, junto com os estudantes e com nossos pares. O resultado dessas reflexões podem ser encaminhamentos na direção de instrumentalizar os sujeitos para ressignificarem o que tem sido colocado como verdade. E que de algum modo sejam capazes de atuar na realidade que estão inseridos, munidos de instrumentos que lhes deem condições de participarem ativamente quando se derem conta *'que alguma coisa está fora da ordem'*, para citar Caetano Veloso.

A percepção quanto aos processos de mudança e permanência da não presença feminina no processo histórico, para os estudantes ficou evidenciada quando acontecimentos de longuíssimo tempo foram analisados e puderam refletir sobre comportamentos coletivos mais enraizados, os valores e as crenças que permanecem por gerações. Assim como o teor das relações que foram estabelecidas por homens e mulheres durante os processos históricos.

Atentar para a atitude dos estudantes em relação ao modelo de aula que estamos sendo levados a proporcionar-lhes permitiu-nos perceber que alguns sujeitos nos dizem por meio de atitudes e gestos, considerados muitas vezes pela escola como “indisciplina” que não estão satisfeitos, que este é um modelo ultrapassado, querem muito mais que isso, que este tipo de aula não os prepara para enfrentarem os desafios e as novas questões da realidade humana.

Caso queiramos uma sociedade diferente não há porque insistirmos em modelos que promovam a competição e o estudo de conteúdos desconectados da realidade dos sujeitos. Os conteúdos e a forma como são organizados devem contribuir para que os estudantes sejam simplesmente HUMANOS.

Tendemos a crer que na maioria das situações a ‘indisciplina’, é simplesmente, uma maneira dos estudantes nos mostrarem que estão insatisfeitos. E que desejam ser respeitados tendo oportunidade de participarem em atividades significativas, de descobertas múltiplas, inserem-se ativamente no processo de construção do conhecimento. Como propõe a historiadora francesa Martine Verlhac, os estudantes entendidos como sujeitos que acabaram de chegar ao mundo altamente complexo, *é nosso dever propor-lhes uma autêntica e exigente narrativa, ao invés de moralizadora, que nos ajude a construir uma via comum, em que os mais novos sintam vontade de participar* (Verlhac, 1998, p. 21).

A proposta de trabalho e o produto final que sugerimos foram bem recebidos pelos alunos. Talvez pelo fato de que puderam participar do processo e juntos construíram o conhecimento sem que um sujeito, o professor fosse o único detentor do saber. Sentiram-se respeitados e por isso participaram de forma satisfatória no trabalho. Isso nos faz rever também o modelo de avaliação no qual fomos formados e que o sistema educacional insiste em aplicar.

Difícilmente uma educação na qual os sujeitos não se sintam protagonistas, levados insistentemente a disputar os primeiros lugares, e em alguns casos, esperar por uma distinção, na forma de medalha no final do ano, numa lógica em que os conhecimentos importantes são impostos e alheios a suas realidades, contribuirá para elaboração de uma sociedade que se preocupa com o coletivo ou que caminhe na direção

de uma solidariedade inserida numa sociedade tão complexa quanto a HUMANA.

Queremos como Freire (1996, P. 21) de um modo bastante otimista acreditar que apesar de sermos, a todos os momentos submetidos a condicionamentos genéticos, culturais, e sociais ainda podemos olhar para a História enquanto tempo de possibilidades e não de determinismos. Porque a *ideologia fatalista anda solta e quer nos convencer que nada podemos realizar contra a realidade social, nos ronda com sua vontade de nos imobilizar.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIAVARSE, Ocimar M., BRAVO, Maria Helena, MACHADO, Cristiane. **Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos Governos Federal, Estadual e Municipal: O caso brasileiro.** Acessado em 25 de outubro de 2014. [http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/OcimarM.Alavarse\\_res\\_int\\_GT3.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/OcimarM.Alavarse_res_int_GT3.pdf)

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília; MEC/SEF, 1997.

BUENO, Angélica A. **Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): Meandros e perspectivas de um objeto histórico** (Projeto de Pesquisa). Mestrado Profissional em História, do Programa de Pós-graduação em História- UFG/Regional Catalão, 2014.

BUFFA, Ester, NOSELLA, Paolo. **A Educação Negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea.** São Paulo: Cortez, 1991.

**CURRÍCULO Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás.** Núcleos Pedagógicos das Subsecretarias Regionais de Educação Polos da Escola de Formação.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder: em São Paulo no século XIX.** 2ª

Edição Rev. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FIRMINO, Janaína. **Avanço do Ideb em Catalão: resultado de um trabalho em equipe e em rede.** Diário da Manhã. 1/10/2014. Disponível em: <http://www.dm.com.br/texto/192667>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, Geraldo Balduino, Germinari, Geysa Dongley. **O ensino de História e seu currículo.** 2 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à Educação do futuro.** Trad.: Catarina Eleonora F da Silva/Jeanne Sawaya. 6ª edição. Cortez, Brasília, DF. UNESCO, 2002.

PINSKY, Carla Bassanezi. Gênero. Org. PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos temas nas aulas de História.** São Paulo, Editora Contexto, 2009.

PROJETO **PROSA** - História - 5º Ano. 2ª Ed. Saraiva, 2011.

*PROST, Antoine: Doze lições sobre a História.* Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

ROSA, Eriziane M. S., BUENO, Angélica, FREITAS, Eliane M. **A produção do conhecimento histórico e o Ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental no Município de Catalão-GO.** Enciclopédia Biosfera - Edição V. 10 Nº 20/2015, Edição Especial. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2015a/seminario.htm>

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006. Disponível em:

<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279/285>>. Acesso em 20 out. 2014.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rer. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOUSA, S. M. Z. L..ARCAS, P. H. **Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo**. Educação:In: *Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

VERLHAC, Martine (Coord.) ***Histoire et mémoire***. Grenoble: CRDP de l'academie de Grenoble, 1998.