



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

KELLYENNE SILVEIRA SOUZA

**A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA  
TEORIA DE REUVEN FEUERSTEIN:** uma proposta pedagógica para o ensino  
fundamental nos anos finais.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Setembro/ 2022



Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Souza, Kellyenne Silveira.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA TEORIA DE REUVEN FEUERSTEIN : uma proposta pedagógica para o ensino fundamental nos anos finais / Kellyenne Silveira Souza. - 2022.

120 f.

Orientador(a): Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo.  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Ensino de História. 2. Ensino Fundamental. 3. Mediação da aprendizagem. I. Reinaldo, Telma Bonifácio dos Santos. II. Título.



KELLYENNE SILVEIRA SOUZA

**A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA  
TEORIA DE REUVEN FEUERSTEIN: uma proposta pedagógica para o ensino  
fundamental nos anos finais.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

**Linha de Pesquisa:** Saberes históricos no espaço escolar

São Luís  
2022

**KELLYENNE SILVEIRA SOUZA**

**A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA  
TEORIA DE REUVEN FEUERSTEIN: uma proposta pedagógica para o ensino  
fundamental nos anos finais.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo /Orientadora  
Doutorado em Ciências da Educação – Universidade de Havana  
Especialização em Teoria e Produção do Conhecimento Histórico – UNICENTRO  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marize Helena de Campos  
Doutorado em História Econômica – USP  
Mestrado em História Social – USP  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Erinaldo Vicente Cavalcanti  
Doutorado em História – UFPE  
Mestrado em História – UFPE  
Professor Adjunto da UFPA

*À Lucinete Gonçalves Silveira e Carlos Augusto Carvalho Conceição, meus amados pais, que por meio do seu amor e cuidado, contribuíram para a realização de muitos sonhos.*

*Ao meu irmão Johnnathan Silveira Silva e minha cunhada Thalia Araújo, pela convivência e amor que temos um pelo outro.*

*À Danilo Sergio da Trindade Soeiro, meu esposo, amigo e companheiro, que com sua ajuda fundamental tornou possível a realização deste trabalho.*

*À Karla Silveira Soeiro, minha amada filha, quem fez nascer em mim um amor inexplicável.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por sua fidelidade e bênçãos concedidas.

A minha grande e amada, família Gonçalves, pela convivência, pelo incentivo e principalmente, pela união e amor.

Deixo o meu agradecimento especial a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo, pela dedicação e colaboração na realização deste trabalho e pelos ensinamentos transmitidos.

A todo o corpo docente do ProfHistória – UFMA que, direta ou indiretamente, foram responsáveis pelo amplo processo de enriquecimento intelectual.

Aos amigos e colegas da primeira turma do ProfHistória – UFMA/2020 adquiridos nessa jornada, que se consolidaram no decorrer dessa conquista, pela convivência sincera e amiga, pelo estímulo, carinho e compreensão.

A todos, muito obrigada!



*“A mediação pode ajudar as crianças a irem além do mero envolvimento, estimulando-as a pensar sobre a relação entre conteúdo e contexto.”*

(Reuven Feuerstein)

## RESUMO

Apresenta-se a mediação da aprendizagem no ensino da disciplina de História a partir dos pilares teóricos de Reuven Feuerstein com vista a construção de uma proposta pedagógica de mediação da aprendizagem com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental no Centro Cultural e Educacional da Vila Embratel. Destaca-se o papel do professor como mediador e colaborador no processo de ensino e aprendizagem, bem como sua interação com os alunos. Na construção do trabalho utiliza-se a revisão bibliográfica relativa ao tema e a problemática da pesquisa baseada nas ideias e concepções de teóricos especialistas na área trabalhada. Busca-se um referencial teórico e metodológico a partir dos aportes de Feuerstein (2014), Meier e Garcia (2007), Muzás (2008), Freire (2011), Zanatta da Ros (2002), entre outros, fundamentais para efetivação deste estudo. Utiliza-se a metodologia da pesquisa-ação, concebida e realizada em estreita associação com uma ação coletiva, com envolvimento da pesquisadora e dos alunos de modo cooperativo. A coleta de dados foi desenvolvida a partir de um questionário aplicado aos alunos da referida escola, e os resultados foram tabulados com base na modelagem da proposta pedagógica com uso da mediação de Feuerstein (2014). Concluiu-se que a proposta pedagógica a partir da Experiência de Aprendizagem Mediada se revelou satisfatória na formação de conceitos, habilidades e atitudes por parte dos alunos do 6º ano do Centro Cultural e Educacional da Vila Embratel.

**Palavras – chave:** Ensino de História – Mediação da aprendizagem – Ensino Fundamental

## ABSTRACT

The mediation of learning in the teaching of History is presented from the theoretical pillars of Reuven Feuerstein with a view to building a pedagogical proposal for mediation of learning with students of the sixth year of Elementary School at the Cultural and Educational Center of Vila Embratel. The role of the teacher as a mediator and collaborator in the teaching and learning process is highlighted, as well as their interaction with students. In the construction of the work, a bibliographic review related to the theme and the research problem is used, based on the ideas and conceptions of specialist theorists in the area worked. A theoretical and methodological framework is sought from the contributions of Feuerstein (2014), Meier and Garcia (2007), Muzás (2008), Freire (2011), Zanatta da Ros (2002), among others, fundamental for the accomplishment of this study. . The methodology of action research is used, conceived and carried out in close association with a collective action, with the involvement of the researcher and the students in a cooperative way. Data collection was developed from a questionnaire applied to the students of that school, and the results were tabulated based on the modeling of the pedagogical proposal using Feuerstein's (2014) mediation. It was concluded that the pedagogical proposal from the EAM proved to be satisfactory in the formation of concepts, skills and attitudes on the part of the students of the 6th year of the Cultural and Educational Center of Vila Embratel

**Keywords:** Story – Learning mediation – Elementary School

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização da Escola .....	65
Figura 2 – Alunos envolvidos na mediação .....	67
Figura 3 – Trabalho formal e informal .....	72
Figura 4 – O sentido do trabalho humano .....	73
Figura 5 – Trabalho escravo na Antiguidade .....	75
Figura 6 – Trabalho livre .....	75
Figura 7 – Trabalho servil .....	76
Figura 8 – Atividade desenvolvida pelos alunos .....	80



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências gerais da BNCC a desenvolver .....	32
Quadro 2 – Os doze Critérios de Mediação de Reuven Feuerstein .....	44
Quadro 3 – Organizador Curricular do 6º ano do Ensino Fundamental.....	58
Quadro 4 – Unidade temática objeto da proposta metodológica.....	63

## **LISTA DE SIGLAS**

CCEVE – Centro Cultural e Educacional da Vila Embratel.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

DCTM – Documento Curricular do Território Maranhense.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96.

EAM – Experiência de Aprendizagem Mediada.

MCE – Modificabilidade Cognitiva Estrutural.

PEI – B – Programa de Enriquecimento Instrumental Básico.

PEI – P – Programa de Enriquecimento Instrumental Padrão.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 AS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS E SEUS CRITÉRIOS NORTEADORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 Parâmetros Nacionais Curriculares .....</b>	<b>22</b>
<b>2.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu processo formativo no ensino de História .....</b>	<b>24</b>
<b>2.4 O ensino de História na BNCC .....</b>	<b>25</b>
<b>2.5 Documento Curricular do Território Maranhense – DCTM.....</b>	<b>30</b>
<b>3 A TEORIA DE REUVEN FEUERSTEIN: A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA, A MODIFICABILIDADE ESTRUTURAL COGNITIVA E SUA APLICABILIDADE .....</b>	<b>36</b>
<b>3.1 A história de Reuven Feuerstein e a construção da sua teoria.....</b>	<b>37</b>
<b>3.2 Os pilares da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) .....</b>	<b>41</b>
<b>3.3 A Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) .....</b>	<b>47</b>
<b>3.4 A aplicabilidade da EAM e a MCE .....</b>	<b>48</b>
<b>3.5 A familiaridade da teoria de Feuerstein no Brasil .....</b>	<b>51</b>
<b>4 PROPOSTA DE EXPERIÊNCIA MEDIADA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO CENTRO CULTURAL E EDUCACIONAL DA VILA EMBRATEL .....</b>	<b>58</b>
<b>4.1 Campo de ação.....</b>	<b>64</b>
<b>4.2 Caracterizando os alunos.....</b>	<b>66</b>
<b>4.3 Ensinar e aprender nos dias atuais .....</b>	<b>67</b>
<b>4.4 A mediação em ação: um relato de experiência.....</b>	<b>71</b>
4.4.1 Ação complementar significativa .....	78
<b>4.5 Avaliação da mediação da aprendizagem .....</b>	<b>81</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>91</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre educação é pensar sobre a escola e sobre o ato de ensinar como um ato amoroso, de dedicação, mediação e orientação. Minha trajetória acadêmica e profissional está permeada de amor, aprendizado e conhecimento, na medida em que minha escolha profissional se inicia por amar à docência desde a minha infância, quando via nas professoras, as quais chamava de “tia”, uma representação simbólica de minha mãe. Foi assim que passei meus anos escolares de ensino fundamental e ensino médio, mantendo essa visão maternal dos professores que contribuíram para a minha formação na educação básica.

Minha trajetória na educação básica me orientou para o caminho do conhecimento, necessário para assumir o comando de minha vida com vista à entrada na universidade e escolha de uma licenciatura, História, a qual me oportunizou ser professora da educação básica, e ser a “tia” simbólica de alunos que passam por mim, ano após ano em busca de suas aspirações como cidadãos do mundo hodierno.

A formação acadêmica superior me proporcionou a consciência de que, enquanto professora, tenho uma função social que não é inata, mas que foi se construindo, mediada pelos ensinamentos dos mestres nas formações básica e acadêmica, servindo de exemplo para as escolhas profissionais que tenho feito até aqui, dentre elas o mestrado profissional em História – ProfHistória, na Universidade Federal do Maranhão.

A escolha de ingresso no mestrado, faz parte de meu projeto profissional e pessoal; e a conjuntura atual, torna imperativo que os meios da abordagem dos temas da História sejam repensados, a fim de atender às finalidades dessa ciência, valendo-me das experiências dos sujeitos no tempo, para reflexão e orientação na vida cotidiana. É necessário enfatizar que esta pesquisa é resultado de um trabalho em equipe, pois para que ela ocorresse e que este texto se materializasse, muitas foram as contribuições. Por isso, em muitos momentos a escrita está na primeira pessoa do plural (nós) e em outros na primeira pessoa do singular (eu).

O segundo ponto é que, como aluna, professora e pesquisadora, estou próxima dos sujeitos dessa pesquisa, e, assim, justifico o uso da primeira pessoa do singular para referir-me a essas experiências mais conhecidas e especiais na minha vida. O terceiro ponto é que, no intuito de não cair no hábito de uma escrita estruturada a partir do sujeito universal, procuro evitar generalizações, e prefiro falar sobre o que este trabalho será ao final: fruto de um esforço conjugado de saberes e fazeres, meus, da minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Telma Bonifácio dos Santos



Reinaldo, dos meus alunos, bem como de colegas de trabalhos, sujeitos implicados nessa pesquisa.

A pesquisa, que culminou com a minha dissertação de mestrado, e começou a ser gestada no ano de 2020, entre os meses de março e dezembro, quando fizemos as disciplinas obrigatórias e eletivas do programa de mestrado, e também definimos o título do trabalho a partir de leituras feitas sobre a Teoria de Reuven Feuerstein (2014), psicólogo para quem o processo de ensino e aprendizagem poderá sofrer mudanças em qualquer fase da vida humana, independente de origem, etnia, idade ou condição econômica do aluno.

Assim organizei esta dissertação em capítulos onde depois desta Introdução, apresento o Capítulo I, no qual trato sobre “As políticas curriculares nacionais e seus critérios norteadores para o ensino de História”, destacando com base em teóricos como Freire (2011), Rüsen (2006) e Bittencourt (2008) as premissas que deram sustentação a construção da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – LDB 9394/1996, que vai ser objeto de reflexão com foco no ensino de História no subcapítulo intitulado – “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996”, nele procuramos destacar a fixação de suas finalidades, duração e obrigatoriedade de sua aplicabilidade no sistema educacional brasileiro. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus processos formativos no ensino de História também se constituíram como um dos objetos de discussão deste capítulo, pois o referido documento normatiza a construção de currículos estaduais, como o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), quando define as aprendizagens e habilidades que os estudantes de todo o território maranhense devem adquirir durante a educação básica.

No capítulo II, verso acerca dos pilares da teoria de Reuven Feuerstein, a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e a Modificabilidade Cognitiva Estrutural, apresento por meio de fontes bibliográficas, os principais conceitos da EAM e os critérios necessários para promoção da ação mediadora. Enfatizo ainda, a importância da EAM no processo de ensino e aprendizagem e o papel do professor mediador enquanto colaborador e construtor da autonomia de pensamento e de ação do aluno. A EAM e a MCE são apresentadas como uma força motriz na apropriação do conhecimento e no desenvolvimento dos estudantes. Obras como a de Zanatta da Ros (2002) e Meier e Garcia (2007), sinalizam que aplicabilidade da EAM e a MCE têm influenciado a vida de profissionais da educação, bem como a prática docente, pois essa teoria evidencia que modificar-se é possível.

No capítulo III, ocupei-me em desenvolver uma “Proposta de experiência mediadora para o ensino de História no Centro Cultural e Educacional da Vila Embratel”. Nesse processo foi crucial analisar e identificar o campo de ação e seus sujeitos envolvidos e as demandas do

ensinar e aprender atualmente. Nos subcapítulos “A mediação em ação um relato de experiência” discorri acerca da aplicabilidade da EAM e da MCE no ensino de História. Baseado nos princípios educativos propostos pela teoria da EAM e da MCE avaliou-se a mediação da aprendizagem da “Ação complementar significativa”, a partir da qual foi observado que os pilares da teoria de Feuerstein promoveram a construção do saber histórico importante ao desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Esse trabalho tem como premissa apresentar aos docentes a EAM como uma metodologia que auxilia no desenvolvimento de conceitos, tais como: observar, interpretar e distinguir, utilizando como objeto da construção da aprendizagem a realidade que é vivenciada pelos alunos, de modo que eles possam perceber e relacionar o conteúdo trabalhado em sala de aula enquanto parte de suas realidades. Mediar transformar ou como diz Feuerstein (2014) causa modificabilidade.

## **2 AS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS E SEUS CRITÉRIOS NORTEADORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

O presente capítulo propõe uma reflexão das políticas curriculares brasileiras para a educação básica, em especial, para o ensino de História. Serão objetos dessa proposição: A Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, que trouxe transformações pontuais para a educação básica nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs/1998, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Documento Curricular do Território Maranhense – DCTM.

Na visão de Paulo Freire (2011, p. 67), a educação nos possibilita a capacidade de aprender, não só para nos adaptar, mas sobretudo, para transformar a realidade, intervindo-a e recriando-a. Assim, entende-se que ela não visa a mera transmissão de conhecimento, o objetivo é atingir uma mudança de mentalidade e essa transformação cultural, pressupõe-se que parte da formação de uma consciência histórica. De acordo com Rüsen, “a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (Rüsen, 2006, p.14).

Como assinala Freire (2011, p.96), “a educação é uma forma de intervenção no mundo.” Partindo dessa perspectiva, inserem-se como fatores indispensáveis: a aprendizagem histórica e a mediação da aprendizagem. Segundo Rusen (2006), a aprendizagem histórica pode ser explicada, como a construção de procedimentos que favoreçam a compreensão dos temas em dimensões históricas. No dizer de Feuerstein (2014), mediar significa estabelecer uma ponte de mão dupla, na qual o professor tem o papel de promover a mediação entre o conhecimento e o aluno. Esses precedentes fomentarão a formação da consciência histórica, a qual, possivelmente evidenciará a relação entre mediador e mediado.

Para Bittencourt (2008), a prática docente leva constantemente a fazer reflexões sobre o aprendizado dos alunos. Segundo o pensamento de Rusen (2006), tais reflexões direcionam para as seguintes perguntas: O ensino da História tem contribuído de forma significativa para uma formação de uma consciência histórica? A partir desse questionamento, outros surgem. O que diz a letra da lei sobre o ensino e seus objetivos? Quais intervenções pedagógicas podem ser feitas para que a mediação do professor ajude os alunos a aplicar o que foi aprendido em contextos mais amplos? Essas perguntas serão respondidas ao longo do trabalho.

No ponto de vista de Jorn Rüsen (2016), a propedêutica da ciência do ensino de História ocorre em dois níveis: o pragmático e o reflexivo. No primeiro, os educandos são introduzidos pragmaticamente aos fundamentos do conhecimento histórico-científico, no qual eles estudam

a operacionalização da prática metódica regulada: interrogação, classificação, prova crítica das fontes, pressuposição, avaliação, interpretação das informações e da fonte; descrição e uso do conhecimento histórico adquirido. No segundo nível, consideram-se as experiências pragmáticas dos alunos e alunas para a análise de diferentes perspectivas do conhecimento histórico-científico com o objetivo de enriquecê-lo, ou ainda, de ressignificação.

Dessa forma, o ensino da História se torna significativo e compreensível quando intermedia uma apresentação da ciência da história. A função particular do ensino de história ocorre de forma contínua no ensino básico, pois a consciência histórica é uma categoria geral que se relaciona com o aprendizado e o ensino de História. Além disso, cobre todas as formas de pensamento histórico, por meio dela se experimenta o passado e se interpreta como História. Assim, a legislação educacional e as propostas curriculares deveriam objetivar o desenvolvimento do pensamento crítico, o qual possibilita aos estudantes a operacionalização da capacidade de observar, descrever e estabelecer relações entre passado e presente, identificando diferenças e permanências na construção histórica.

A partir do século XIX, o estudo da História tem permanecido nos currículos escolares dos diferentes níveis do ensino básico. O componente curricular integra o conjunto das disciplinas que foram se constituindo como saberes fundamentais no processo de escolarização do Brasil e passou por mudanças significativas quanto aos métodos, conteúdos e finalidades. Contudo, desde 1980, os estados brasileiros passaram a reestruturar os currículos de História, partindo de discussões e debates em torno desta disciplina, os quais giraram, principalmente, sobre as novas concepções que deveriam servir de referência para os conteúdos e as metodologias do ensino de História.

O diferencial dessas reestruturações se concentrou na perspectiva de recolocar professores e discentes como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico, desligando-se da forma tradicional de ensino, que ainda persistia na maioria das escolas brasileiras, centrada na figura do professor como transmissor, e na do aluno como receptor, passivo do conhecimento histórico. A este respeito, Bittencourt (2008) destaca que, entre os anos 1950 e 1968, dois paradigmas se desenvolveram paralelamente: o do grupo dos Annales e o Marxista. A corrente dos Annales, inaugurada por Marc Bloch e Lucien Febvre, centrou-se na história-problema, pois o objetivo era dar respostas às demandas surgidas no tempo presente. Já o pensamento marxista, operou no caráter científico do conhecimento histórico e sua análise foca na estrutura e na dinâmica das sociedades humanas.

Estes dois paradigmas: Annales e Marxista, apresentam pontos básicos, ambos abandonaram a história centrada em fatos isolados e passaram a analisar o coletivo e social. A



história passou a ser entendida como ciência do passado e do presente, simultaneamente, e a consciência da pluralidade de tempo foi fator marcante dessa concepção. Segundo Bittencourt (2008), no final da década de 70, o ensino de História foi marcado pelo paradigma marxista e essa tendência foi a base da organização de conteúdos de várias propostas curriculares e obras didáticas.

Na década de 80, do século XX, alguns historiadores aproximaram a Antropologia como seu objeto de estudo, o que para Bittencourt (2008), possibilitou uma nova compreensão da noção de História, quando grande parte das produções didáticas e métodos da investigação histórica passaram a abordar a História Cultural, a qual foi renomeada como Nova História Cultural, devido à proposta de articulação da Macro-história e da Micro-história, as quais fundamentaram algumas propostas curriculares.

Nos últimos anos do século XX, as discussões acerca do ensino de História, além das questões teórico-metodológicas, incluíram outras temáticas que, em geral, discutiam aspectos ligados à formação de professores, à história do ensino de história, ao livro didático, e, nos últimos anos, às histórias e culturas africanas, afrodescendentes e indígenas. As pesquisas de Bittencourt (2008), Fonseca (2011) e Nadai (1993), assinalam que o ensino de História foi sofrendo configurações que alteraram o cenário educacional. Os resultados dessas discussões foram vistos no cotidiano escolar, através da mudança no sistema educacional brasileiro, norteados pelas políticas curriculares no ensino de História. A LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (1998), Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular do Território Maranhense orientam para novos paradigmas que ultrapassam o historicismo.

## **2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996**

Para Paulo Freire (2011, p. 68) a educação nos possibilita a capacidade de “aprender, construir, reconstruir e constatar para mudar”. A partir do pensamento de Freire, pode-se inferir que a educação deveria ser prioridade nos governos de cada nação, visto que ela transforma os indivíduos, os quais irão contribuir com o desenvolvimento político, econômico e social do seu país.

No Brasil, a primeira lei educacional é conhecida como a "Lei de 15 de outubro de 1827". Ela é considerada a primeira legislação que estabeleceu o ensino elementar obrigatório no país. Essa lei foi criada durante o período imperial do Brasil, quando o país ainda era governado por D. Pedro I. No entanto, a lei que estabeleceu diretrizes para a educação foi a Lei

nº 4024/61. Esta tinha como objetivo o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, a sua integração no meio físico e social (Ensino primário 4 séries). Segundo Menezes (2002), a referida lei limitou-se a fixação de suas finalidades, duração e obrigatoriedade. Em 1971, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), a Lei nº 5692/71, quando em seu artigo primeiro estabelecia:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (Brasil, 1971, Art. 1º)

A análise do artigo citado direciona a entender que o ensino primário passou a ser chamado de ensino de primeiro grau, com duração de 8 anos. Acrescentou-se na nova LDB a formação para o “mercado de trabalho”, assim, pode-se inferir que houve uma preocupação de vincular a educação ao mundo do trabalho. A LDB 5692/71 vigorou por 25 anos, mas os constantes debates e reivindicações dos profissionais da área da educação, suscitaram na promulgação de nova lei de diretrizes e bases para a educação brasileira, a Lei nº 9394/96.

O ano de 1996, foi um marco na história da educação brasileira. Uma nova Lei de Diretrizes e Bases foi elaborada pelo senador Darcy Ribeiro, com a colaboração do MEC, e sancionada por Fernando Collor de Melo. Cabe ressaltar, que o congresso nacional fez várias alterações ao texto original, contudo, a Lei nº 9394/96 postulou a educação como um direito comum a todos destinado à formação dos indivíduos.

A referida LDB, em seu artigo 1º, destaca que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. É mister reconhecer que a formação dos indivíduos ocorre em diferentes ambientes por meio da mediação ao longo da vida. Segundo Feuerstein (2014), a mediação inicia-se no seio familiar, quando as mães começam a mediar seus filhos desde o nascimento, já no ambiente escolar, ocorre uma interação intencional com quem aprende. Nesse espaço, o professor faz a mediação entre o conhecimento e o aluno, com o propósito de ampliar o entendimento para além da experiência imediata.

Corroborando com a Constituição de 1988, a LDB de 1996 estabelece princípios que prevê a educação como um direito fundamental de todo cidadão. A Carta Magna brasileira de 1988, a qual serve de parâmetro para as legislações, em seu artigo 205 diz que:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, Art.205)

Em consonância com essa garantia, a LDB de 1996 enfatiza em seu artigo 22 que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum e indispensável para o exercício da cidadania, fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Observa-se nos artigos citados, que a educação é fator determinante na vida dos seres humanos, e é a partir dela, os sujeitos são preparados para o exercício da cidadania. As ações educativas nas escolares devem contemplar a conscientização desses direitos a comunidade escolar. A LDB de 1996 elenca em seus princípios educacionais:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
  - III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
  - IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
  - IX. garantia de padrão de qualidade;
  - XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
  - XII. consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
  - XIII. garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018);
  - XIV. respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021).
- (Brasil, 1996, Art. 3º)

Observa-se que os princípios norteadores da educação brasileira destacam as características que ela deve apresentar ao ser ofertada pelo poder público. Assim, entende-se que ela estaria sendo ofertada como um direito humano indissociável da compressão histórica dos sujeitos do seu direito à vida. As escolas privadas também são regidas pela mesma legislação. A LDB, nos incisos I e II, do artigo 3, tornou o ensino “fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Além de “garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. No Art. 5º, a LDB, indica que “o acesso ao ensino fundamental é direito público e subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-los”. Assim, pode-se observar que o ensino pós-LDB foi sofrendo várias alterações.

O inciso IX, do artigo 3º, constitui-se como um objeto de consideração a ser destacado, pois dispõe acerca do padrão de qualidade educacional. Durante a tessitura da lei, ocorreram intensas discussões sobre a qualidade da educação e da necessidade de garanti-la. Nessa circunstância, algumas questões podem ser levantadas: a educação trata de qual qualidade? Quais demandas sociais o mundo contemporâneo está a exigir da escola? Consta no artigo 9º, VI, da LDB que a cabe a União “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, objetivando a definição de prioridades e a

melhoria de qualidade do ensino”. Para esse fim, foi criado alguns mecanismos: o governo instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o qual é composto pela Prova Brasil<sup>1</sup> e pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)<sup>2</sup>, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)<sup>3</sup>, dentre outros. O objetivo dos exames é identificar possíveis disfunções quanto à qualidade do ensino e corrigi-los. É importante reiterar que nesse caso, a legislação coloca o produto como o principal foco, o processo educacional com suas demandas sociais locais fica em segundo plano.

O Estado deve proporcionar aos educandos espaços escolares dignos, os quais disponham de uma infraestrutura que viabilizem o cumprimento dos princípios educacionais e o pleno desenvolvimento dos alunos. A escola é uma instituição social de extrema relevância na sociedade, pois recebe educandos de contextos diferentes e realidades distintas, ao quais trazem consigo grandes demandas que devem ser “sanadas” para o pleno desenvolvimento da cidadania.

Uma dessas demandas permeiam a intolerância de alguns alunos com seus pares. Como assinala Freire (2011, p.110) “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.” Partindo dessa perspectiva, a escola se insere como um local indispensável aos indivíduos na formação da sua consciência histórica, respeitando as suas diferenças. Entende-se que as demandas sociais contemporâneas que adentram no espaço escolar, provocam mudanças no currículo formal<sup>4</sup>, pois o currículo real<sup>5</sup> não pode ser ignorado.

A LDB 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, trouxe significativas alterações para o ensino em geral e, em especial, para o ensino de História nos anos finais do ensino fundamental. Tais alterações apontaram para as perspectivas historiográficas que os licenciados em História se debruçavam àquela época, em torno do entendimento da trajetória pela qual a disciplina História vinha passando desde o século XIX e que exigia a incorporação da concepção de que esta disciplina teria a responsabilidade de formar cidadãos, preparar para

---

<sup>1</sup> Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc): é uma avaliação censitária para os estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental regular, das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal.

<sup>2</sup> A Aneb avaliar as redes públicas e particulares de ensino e abrange o terceiro ano do ensino médio.

<sup>3</sup> Avalia o rendimento dos discentes dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados.

<sup>4</sup> Pode ser definido como um currículo idealizado e prescrito, pois é pensado fora das especificidades de uma sala de aula. Aparece nas diretrizes curriculares e constitui-se de um conjunto conhecimentos que a escola e o sistema de ensino julgam imprescindíveis aos estudantes.

<sup>5</sup> Surge do cotidiano escolar e das relações entre professores e alunos. Compõe-se das possíveis adaptações e estratégias feitas pelos professores para despertar o interesse dos estudantes e aproximar a temática de suas realidades.

o mundo do trabalho e criar condicionantes que ajudassem a promoção de uma sociedade mais igualitária.

Diante do fato mencionado, cabe enfatizar pelo menos três fases do ensino de História: a que se pode denominar ensino tradicional, a fase em que predominou o ensino de estudos sociais e a fase atual, pós-LDB nº 9394/96, a qual determinava que, [...] o “ensino da História do Brasil levaria em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (art. 26 § 4º).

Na primeira fase, o ensino de História foi marcado pelo historicismo, o qual limitava a capacidade do aluno de compreender-se como partícipe e agente de uma história. A fase dos Estudos Sociais, em substituição a História, foi consolidada com a Lei n. 5.692/71. Nesse período, ocorreu a diluição dos conteúdos de História, a noção de tempo histórico limitava-se a atividades de organização do tempo cronológico, havendo uma forte visão linear e progressiva dos acontecimentos. A terceira fase, o período pós-LDB, a História pode ser caracterizada como uma disciplina que possibilita aos alunos uma compreensão das relações entre identidades individuais, sociais e coletivas.

No dizer de Bittencourt (2008), uma das finalidades do ensino de História deve ser a formação intelectual, pois a partir dela, os indivíduos terão condições de refletir sobre acontecimentos que os cercam, estabelecer relações entre os fatos de ordem política, econômica e social. Enquanto disciplina escolar, a História pretende auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento, possibilitando a apropriação de conceitos e a sistematização dos fatos, através da mediação no ensino de História, a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em sala de aula vai para além dela. Nesse sentido, o ensino de História vem buscando por meio das reformas curriculares recuperar a relevância social dos conteúdos.

Para Feurstein (2014), a aplicabilidade do conhecimento adquirido na escola é o produto da mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem. Não há qualidade na educação se o professor mediador, a partir da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), não causar a Modificabilidade Estrutural Cognitiva (MCE) no mediado. Suas teorias balizam uma aprendizagem que objetiva a aplicação dos conhecimentos adquiridos diante de demandas sociais, políticas e econômicas.

Freire (2011) destaca que por meio do ensino, os indivíduos sofrem transformações, e podem transformar. Para tanto, é fundamental que o processo educacional esteja alinhado a esse projeto, como previsto na LDB, o estado brasileiro necessitava elaborar uma proposta de currículo que servisse de parâmetro para as escolas no território nacional.

## 2.2 Parâmetros Nacionais Curriculares

Em 1998, com base no art. 210 da Constituição de 1988, o Ministério da Educação (MEC) elaborou para o ensino Fundamental os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs, 1998). A discussão acerca da proposta de estabelecer um currículo nacional para o Brasil, teve início antes da Lei nº 9394/96 entrar em vigor. No entanto, a versão final dos PCNs para o ensino fundamental (anos finais), só foi apresentada em 1998. O espaço de tempo entre 1994 e 1998 leva-nos a acreditar que ocorreu um amplo debate sobre os princípios que orientariam a reforma curricular brasileira.

Paulo Renato Souza, o então ministro da educação, destacou no texto introdutório, dirigido aos professores, que o objetivo da entrega dos PCNs às séries finais do ensino fundamental era ampliar e aprofundar um debate educacional que envolvesse escolas, pais, governos e sociedade. As versões preliminares dos documentos foram analisadas e debatidas por professores em pleno exercício da docência em diferentes graus de ensino, por especialista da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não governamentais (1998. p. 05). A fala do ministro aponta que a elaboração dos PCNs levou em consideração as críticas e sugestões apresentadas. No dizer de Arelaro (2020), após a conclusão dos parâmetros verificou-se tratar, na prática, de guias curriculares.

Para o ensino fundamental (anos finais), os PCNs estão organizados em cinco partes, referentes às diferentes áreas curriculares. O Volume 5, direcionado à disciplina de História, está estruturado em duas seções. A primeira aborda a caracterização da área de História, a História no ensino fundamental, as características e importância social do conhecimento histórico, aprender e ensinar História no ensino fundamental; objetivos gerais de História e conteúdo de história: critérios de seleção e organização. A segunda trata das especificidades do Terceiro Ciclo e do Quarto Ciclo educacional, além das respectivas orientações didáticas. Em função disso, entende-se que cada documento apresenta uma proposta detalhada em objetivos, conteúdos, avaliação e instruções metodológicas de ensino.

Os PCN de História apresentam os objetivos de duas formas. A primeira como objetivos gerais, os quais devem ser alcançados até o final do ensino fundamental (anos finais) e a segunda, diz respeito aos objetivos específicos de cada ciclo. O documento destaca que ao concluírem o ensino fundamental os alunos tenham capacidade de compreender sua realidade, confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, posicionando-se de maneira crítica, respeitando a diversidade social e que conceba a cidadania como uma participação social e política.

Quanto ao ensino de História, os PCN (1998) indicam que devem ser trabalhados conteúdos que tenham o objetivo de contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes, favorecendo o conhecimento das diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de metodologias, que considerem múltiplas temporalidades, a fim de propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas, se integram e fazem parte da História da humanidade (Brasil, 1998, p. 46). Diante disso, entende-se que o processo educacional tem possibilitado aos estudantes uma aprendizagem com caráter significativo.

Segundo essa legislação, o importante a ser trabalhado não seria a acumulação dos conhecimentos pelo aluno, mas a apropriação de habilidades que permitissem a sua reflexão e interpretação, a fim de compreender o seu entorno. As formas como os conteúdos de História seriam trabalhadas, objetivavam fazer com que o estudante fosse capaz de se identificar dentro do seu grupo social, ter consciência de suas responsabilidades diante da sociedade e a necessidade de conhecer a importância da memória para a humanidade. Para Martins (2007), o estudo da memória emerge quando a sociedade do presente fica distante do passado, na qual a memória deve ser entendida como um fenômeno social, construído coletivamente e sujeito a constantes recriações.

Nas palavras de Feuerstein (2014), o processo de ensino e aprendizagem envolvem vários sujeitos. Dentre os quais podemos citar o mediador e o mediado. Os indivíduos nos diferentes espaços contam com a existência de um mediador, munido de uma intenção de ensinar formas de pensar. No meio escolar, o professor assume essas características, no qual intermedia o processo de socialização do conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento da capacidade de pensar e refletir do mediado. Para tanto, é imprescindível que a prática pedagógica do mediador seja munida de intenção, significado e transcendência. Esse contexto torna a mediação um terreno fértil e propício à aprendizagem.

Os PCNs são um conjunto de documentos, de âmbito nacional, que debatem o estudo das diversas áreas do conhecimento na formação dos estudantes. São Classificados pelo poder público como documentos orientadores que servem de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo brasileiro. Dessa forma, entende-se que a sua adesão por estados e municípios não seria obrigatória, no entanto, o governo federal havia instituído na década de 90, o SAEB para avaliar a educação do Brasil. Os PCNs ganharam força e adesão, pois os conteúdos disciplinares passaram a ser objeto de avaliação do SAEB, o qual passou por várias estruturações e a partir de 2019, incluiu a educação infantil na sua avaliação. Assim, o governo buscou, na visão de Arelaro (2020), um mecanismo para que os parâmetros fossem adotados.

Atualmente, o documento normativo que integra a política nacional da educação básica é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Essa nova legislação norteia a gestão educacional no Brasil, tornando-se um guia com o objetivo de alicerçar a educação nacional e estabelecer a elevação da qualidade do ensino no país, por meio de uma referência comum e obrigatória, para todas as escolas de educação básica. Além disso, possibilitar aos indivíduos patamares de aprendizagens e conhecimentos essenciais que precisam ser garantidos a todos os brasileiros.

### **2.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu processo formativo no ensino de História**

A discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) ganhou força em 2014, tornando-se um exemplo de currículo formal e obrigatório para a educação básica brasileira. Como enfatiza (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019) o Ministério da Educação (MEC) retomou o debate para definir quais seriam os objetivos de aprendizagem e a construção do documento contou com pelo menos três fases. A primeira teve a participação de professores e especialistas de universidades públicas, por meio de consulta pública na internet, que resultou na primeira versão. A segunda fase foi marcada pela disponibilização da versão dois da BNCC, em 2016 e sua submissão à discussão em seminários, organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Logo após a divulgação da versão três da BNCC, o MEC anunciou a criação de um Comitê Gestor para receber as sugestões oriundas dos seminários. Esse fato apresentou indícios de que o documento final atenderia as recomendações formuladas nos debates. A última fase culminou com a divulgação da terceira versão em 2017.

O documento inicial da terceira versão da BNCC, disponibilizado pelo MEC, não contemplava o Ensino Médio. Dessa forma, entende-se que o objetivo do governo federal não seria atender toda a educação básica, culminando com uma série de debates, iniciado pelo CNE, que envolveu todas as regiões do país. A versão final que baliza a educação no Brasil foi aprovada no dizer de (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019), por meio de uma tramitação não transparente no Conselho Nacional de Educação (CNE). A referente proposta não levou em consideração as recomendações já produzidas pelas instituições educacionais e especialistas da educação.

Em dezembro de 2017, o ministro da educação, Mendonça Filho homologou a BNCC que já estava previsto na Constituição de 1988, na LDB, de 1996 e no Plano Nacional de



Educação (PNE), de 2014. O seu processo de construção envolveu diferentes sujeitos (educadores, políticos e banqueiros), que fazem parte da educação brasileira, cujo empenho deve estar fundamentado na garantia dos direitos de aprendizagem e do desenvolvimento integral dos estudantes da educação básica. Assim, todas as escolas passaram a ter uma referência nacional obrigatória para elaborar seus currículos.

A BNCC é um documento desafiador para o currículo formal e educacional, porque ele se opõe à lógica conteudista e tradicional que ainda permeia os currículos escolares. O documento relaciona a qualidade educacional ao desenvolvimento das competências gerais da BNCC, pois elas abrangem as dimensões do desenvolvimento dos indivíduos, contemplando a parte cognitiva, física, emocional e cultural, as quais podem ser definidas a partir da apropriação e significado dado ao conhecimento. Nesse sentido, os currículos das escolas devem desenvolver dez competências: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania. No processo de aprendizagem, essas competências transcendem o domínio de conteúdo.

Nesse ponto, a teoria de Feuerstein apresenta elementos que dialoga com a BNCC, pois para ele, o desenvolvimento integral dos seres humanos ocorre ao longo da vida. Cada contexto que os indivíduos fazem, parte sempre da presença de um mediador que o auxilia na apropriação do conhecimento. Esse mediador tem a função de apresentar as ciências aos alunos, promovendo transcendência e significado. Feuerstein argumenta que a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) é o fator determinante da Modificabilidade Estrutural Cognitiva (MCE).

## **2.4 O ensino de História na BNCC**

Nadai (1993) define a História como um fenômeno de longa duração, pois é inerente ao ser humano. Onde existem seres humanos, tem história, ela faz parte da vida, pois somos sujeitos ativos e seu objeto, na medida em que, nos causa transformação. A partir da visão do autor, entende-se que a História tem sentido e significado na vida dos estudantes, pois lhes permitem serem sujeitos e objetos de sua construção.

Para o ensino de História, a BNCC traz como objetivos e expectativas de aprendizagem, o diálogo e o equilíbrio entre passado e presente. Assim, o ensino torna a História mais viva e próxima da problemática de vida dos alunos. A escola, enquanto espaço onde ocorre o processo da mediação das abordagens históricas, seria um território para a tessitura de novas

representações, valores e significados. Para tanto, é fundamental olhar de perto a escola e seus sujeitos.

A BNCC relaciona o componente curricular de História a sete competências específicas para o Ensino Fundamental:

- ✓ Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos, mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
- ✓ Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
- ✓ Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
- ✓ Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
- ✓ Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
- ✓ Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
- ✓ Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (Brasil, 2017, p.400)

Conforme a BNCC (Brasil, 2017), o ensino de História deve promover essas competências do 6º aos 9º anos. Outrossim, a disciplina deverá dar visibilidade as diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira, a saber: a África, a Europa e a América, de modo que os educandos tomem consciência de que no campo da História, a análise dos fenômenos históricos deve ter caráter coletivo e que a memória e a história são produzidas a partir de diferentes perspectivas e interpretações. Assim, a História fará parte do cotidiano e nos ensinará a viver.

Ramos (2006) nos alerta, que basear o processo de ensino e aprendizagem em competências define o conhecimento como uma soma de habilidades que os estudantes devem possuir, não como meio de transformação social e autonomia, mas como adaptação ao meio em que está inserido. Considerando a visão da autora, entende-se que os pressupostos para o ensino de História, enquanto componente curricular é um saber necessário para os educandos, quando possibilitar conhecimentos sistematizados e uma formação humana emancipatória.

Como saberes produzidos e necessários à disciplina de História, a BNCC destaca a importância de estabelecer a relação entre passado e presente, a capacidade de comunicação, diálogo e o uso das fontes. O objetivo de tais saberes implicaria, respectivamente, na habilidade dos estudantes em analisar os acontecimentos históricos como uma forma de pensar, arguir,

compor e decompor interpretações ao longo do tempo e espaço. Para tanto, o documento enfatiza que é fundamental “referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados” (Brasil, 2017, p. 347), nesse sentido, o ensino de História deve considerar o uso de diferentes fontes e documentos. No entanto, muitos dos verbos (identificar/conhecer) usados na BNCC remetem ao objetivo tradicional: saber informações sobre a História.

A comunicação, é um instrumento importante, pois possibilita aos estudantes o diálogo entre seus pares respeitando à pluralidade cultural, social e política. As fontes, por sua vez, auxiliam na compreensão temporal e espacial dos sujeitos que as geraram. No discurso da BNCC (2017), no processo de apropriação desses saberes fundamentais, os mediadores e mediados assumem uma “atitude historiadora”, mas isso não significa que os discentes se formarão como historiadores.

No dizer de Rusen (2016), uma “atitude historiadora” relaciona-se ao ato de reconhecer e aprender racionalidade científica como um alicerce fundamental para operacionalização da prática do pensamento histórico. Assim, no âmbito escolar, diante dos conteúdos propostos, são indispensáveis à identificação, comparação, contextualização, interpretação e a análise do objeto de estudo. Na construção da racionalidade científica, a identificação do objeto ocorre por meio de questionamentos, indagando-os sobre a alteração do significado no tempo, como foi feita a análise dos procedimentos, dentre outros interrogatórios. O objetivo é identificar as várias formas de percepção e interação com o mesmo objeto, favorecendo a compreensão da história, das mudanças e permanências no tempo, no espaço e nas relações pessoais.

Comparar é o ato de analisar e identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais objetos, conceitos e ideias. Ao comparar, examinam-se as características, propriedades ou aspectos de diferentes elementos para destacar suas semelhanças e contrastes. Contextualizar é uma tarefa indispensável para o conhecimento histórico, pois ela oportuniza aos estudantes localizar momentos e lugares de um evento e de um discurso. A interpretação é fundamental na formação do pensamento crítico dos estudantes, o exercício dela exige observação e conhecimento das diferentes formas e modelos inseridas no tempo e no espaço. No processo formativo dos educandos, a análise é colocada como a habilidade mais complexa, isso ocorre porque a partir dela é feita a problematização da escrita da História. Embora a BNCC classifique a comparação, a contextualização, a interpretação e a análise como pressupostos importantes ao ensino de História. Uma parte das habilidades proposta, a exemplo do 6º ano, limita-se a descrever (EF06HI05) e conhecer (EF06HI04). Apresentando assim, uma falsa ruptura com o ensino tradicional.

Considerando esses pressupostos, a BNCC ressalta um dos importantes objetivos para o ensino de História:

Estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com uma época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (Brasil, 2017. p. 400)

Nos apontamentos teóricos objetivados pela BNCC observa-se a união do conhecimento as competências e habilidades. Para Ramos (2006), a intenção é formar indivíduos flexíveis e facilmente adaptados às necessidades do mercado de trabalho. Além disso, o propósito alinha-se a um esquema, previamente pensado, de direitos de aprendizagem, que têm como referência avaliações externas.

Segundo Nadai (1993), ensina-se História, ensinando seu método. Assim, os conteúdos e métodos devem ligar-se de forma indissolúvel. Para tanto, é fundamental levar em consideração o currículo real, a experiência dos estudantes e professores, tendo em vista o contexto social escolar. A partir dessa relação, pode-se entender que os conteúdos a serem trabalhados visam contribuir para a formação intelectual e cultural dos discentes e reitera que a promoção de diferentes análises e proposições promove aos alunos a autonomia de construir suas próprias interpretações.

A BNCC define um rol de aprendizagens que os alunos de todo o território nacional devem adquirir durante a educação básica. A base propõe que se desenvolvam conhecimentos em consonância e balizados por princípios éticos, estéticos e políticos, apresentando, como visão orientadora geral e ao longo desta etapa de aprendizagem, o desenvolvimento de dez competências que devem ser entendidas como mobilizações de conhecimentos, atitudes, valores, habilidades e princípios orientadores de uma educação que atenda às demandas formativas da multifacetada e plural sociedade brasileira. No entanto, como salienta Rusen (2016), para evitar um ensino cumulativo seria necessário ter uma base que se atenha aos fundamentos do saber e da formação de uma consciência histórica. A mediação do professor é imprescindível nesse processo.

O professor, enquanto agente da mediação, contribui na formação da autonomia do discente a partir do instante que o incentiva a procurar explicações, propiciando-o a raciocinar e refletir. Na mediação, o professor mediador indica ao aluno as direções para que ele processe e use as informações, verifica os possíveis obstáculos e as razões de eles estarem ocorrendo e avalia as ações, que tem como finalidade, contribuir na construção do conhecimento. Sobre essa atuação docente, Muzás (2008) ressalta que “do professor mediador requer-se capacidade de

intervir de forma intencional, significativa e diferenciada, que ajude a realizar um processo interno no qual o verdadeiro protagonista seja o aluno, e o mediador seja o andaime, o apoio para que o sujeito vá se construindo”. (Muzás, 2008, p.22)

O processo de ensino e aprendizagem para o ensino fundamental (anos finais), da disciplina de História, está articulado, na BNCC, às competências gerais para a educação básica, as competências específicas da área de Ciências Humanas e as competências específicas para o ensino de História. Nesse sentido, a aprendizagem está pautada em três procedimentos básicos:

- 1 – Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
- 2 – Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
- 3 – Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (Brasil, 2017, p. 416)

O primeiro procedimento propõe o ensino de História com uma perspectiva na centralidade cronológica. No discurso da base isso se justifica porque é uma forma de orientação temporal. Contudo, Rusen (2006) nos adverte que a orientação no tempo e sobre o tempo se estrutura a partir dos fatos do passado e sua relação com o presente, levando em consideração as categorias históricas. Nesse sentido, a datação deve ser só uma estratégia.

O segundo procedimento, surge como um exercício de seleção de fontes e documentos. Essa ação pode ser caracterizada pela transformação de um objeto em documento, pelas formulações de problemas e pelo questionamento das sociedades que o produziu. Nas palavras de Rusen (2016), a escolha, classificação e a prova críticas das fontes fazem parte da prática metódica do pensamento histórico, a qual os alunos são envolvidos. Esse exercício possibilita aos estudantes uma reflexão quanto aos significados da produção e a compreensão das formas de registros. Por fim, o terceiro procedimento enfatiza que é fundamental para o processo de aprendizagem dos discentes, a escolha de duas referências que analisem a mesma problemática. Assim, a partir de uma análise histórica dos fenômenos, os alunos elaborarão suas próprias proposições.

Os procedimentos de aprendizagem da BNCC dialogam com a teoria de Feuerstein, a EAM e a MCE. Dentre os pontos comuns podemos destacar o protagonismo do aluno em construir o seu próprio conhecimento e o papel do mediador na apresentação da ciência da História. Compartilhando da visão de Feuerstein, Sabbag e Sato (2017), eles destacam que o mediador deve ter consciência do seu papel, pois a forma como apresenta o mundo científico

aos discentes, influenciará diretamente na maneira em que eles conduziram suas vidas de forma integral.

A legislação educacional brasileira ao longo de sua construção buscou mudanças quanto à ampliação do direito a educação, das abordagens de conteúdo, dos métodos e objetivos de aprendizagem. Para o ensino de História, configurou-se importante à formação intelectual dos alunos, a partir dela, eles terão capacidade de refletir sobre os acontecimentos que os cercam e estabelecer relações com fatos de ordem política, econômica e social. É relevante ressaltar que a finalidade referenciada na BNCC para o ensino fundamental, anos finais, na visão de Schmidt (2012) evidencia uma delimitação de categorias do pensamento que indicam ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos, e não formas de compreensões históricas.

Os entes federativos devem entender a base como um documento orientador obrigatório para a elaboração dos currículos locais. Nessa perspectiva, o Estado do Maranhão elaborou o Documento Curricular do Território Maranhense. Esse documento tem como foco os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos. Na apresentação do DCTM, o secretário de Estado da Educação do Maranhão, em exercício, Felipe Costa Camarão, destacou que a elaboração contou com a participação de profissionais da educação e da sociedade civil por meio de consultas presenciais e online.

## **2.5 Documento Curricular do Território Maranhense – DCTM**

A elaboração do Documento Curricular do Território Maranhense contou com a participação e colaboração dos diferentes sujeitos que fazem parte da educação. Nesse processo, ocorreu uma ação colaborativa da Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA). Essas instituições por meio de ação colaborativa oportunizaram aos profissionais da educação e da sociedade civil, apresentarem suas contribuições ao documento. O DCTM possui dois volumes, o primeiro publicado em 2019, norteia a educação infantil e o ensino fundamental, o segundo, foi protocolado em 2021 e trata da reformulação do ensino médio.

No dizer de Felipe Costa Camarão (Secretário de Estado da Educação no Maranhão), a organização do DCTM levou em consideração as peculiaridades das diferentes regiões do Maranhão. O objetivo é alicerçar uma aprendizagem contextualizada, atentando para as “características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como

aos temas integradores com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC” (DCTM, 2019, p.5). A fala do secretário transmite uma preocupação relacionada à valorização da “liberdade” pedagógica, a construção de uma identidade, a diversidade de cada localidade e a função do mediador. A partir da citação, entende-se que o DCTM visa delinear um processo de ensino e aprendizagem com base na BNCC, mas com uma identidade que contemple o Estado maranhense.

Para tal idealização, o DCTM reitera que o espaço escolar é a instituição responsável pela formação intelectual dos estudantes. Segundo Libâneo (2006), a escola tem a função de proporcionar a todos os alunos, em igualdade de condições, o domínio dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais requeridos para a interpretação dos fenômenos sociais e científicos. Assim, os discentes formam seu pensamento crítico, atitudes e convicções que os levam a posicionar-se frente aos desafios da vida prática. As estruturas físicas das escolas devem atender a finalidade educacional proposta pelo DCTM, conseqüentemente, contribuirão com êxito para a apropriação do conhecimento, formação de habilidades e participar ativamente da sociedade.

Em consonância com o artigo 205 da Constituição de 1988, a LDB/1996 e a BNCC foram criados os documentos norteadores da educação maranhense denominados Documento Curricular do Território Maranhense - DCTM. O documento norteia o ensino nas escolas públicas e privadas do Maranhão, a partir dele, as instituições escolares deverão elaborar seus Projetos Político- Pedagógicos (PPP) e seus planos de aula, contemplando uma formação intelectual e significativa para os mediados. Substanciando-se da visão de Da Ros (2002), a mediação é um processo significativo, pois proporciona aos mediadores e mediados organizar-se e reorganiza-se a cada dia, pelas transformações constantes, e isso determina um reequacionamento do viver, do pensamento crítico, da análise, do interpretar e do significar. Nesse sentido, os mediados desenvolveriam suas capacidades cognitivas e formariam habilidades para elaborarem seus próprios conhecimentos.

As propostas curriculares devem promover a contextualização dos conteúdos, objetivando dar sentido e aplicabilidade ao que é estudado nas escolas. Nesse ambiente, são descobertos novos caminhos a serem percorridos, os quais levam a mudanças. De acordo com Feuerstein (2014), elas ocorrem a partir da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), que tem como características a intencionalidade da prática pedagógica, a transcendência e o significado. O produto da EAM é a Modificabilidade Estrutural Cognitiva (MCE), nesse processo, as proposições devem aportar em atividades que estimulem o pensamento histórico,

assim, torna-se indispensável o exercício da identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise.

Balizado na BNCC, o currículo do território maranhense visa pelo desenvolvimento das 10 competências. A argumentação fundamental são seus efeitos na formação dos indivíduos. No ensino fundamental, elas devem ser compreendidas como impulsionadoras da formação intelectual, nesse sentido, as escolas públicas e privadas do Maranhão, ao elaborarem seus currículos, necessitam de tal compreensão, pois os resultados positivos ou negativos estarão relacionados ao desenvolvimento e significado das seguintes competências.

Quadro 1 – Competências gerais da BNCC a desenvolver

<b>Competências</b>	<b>O quê</b>	<b>Para</b>	<b>Resultado</b>
Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.	Entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade.	Fazer escolhas a partir desse conhecimento. Aprender e empregar o conhecimento na vida prática.
Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade.	Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.	Refletir e investigar um assunto e apresentar soluções. Ser crítico e inovador. Desenvolver o processo cognitivo, como a atenção, memória, percepção e o raciocínio.
Repertório cultural	Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais.	Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Consciência multicultural, com incentivo à curiosidade e experimentação.
Comunicação	Utilizar diferentes linguagens.	Expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Domínio de repertórios da comunicação e multiletramento, como o acesso a diferentes plataformas e linguagens.
Cultura Digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética.	Comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria.	Contato com ferramentas digitais, multimídia e linguagem de programação.



Trabalho e projeto de vida	Valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências.	Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade.	Compreensão sobre o valor do esforço e capacidades, como determinação e autoavaliação.
Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.	Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética.	Consciência sobre modos de expressão e reconhecimento de pontos de vista diferentes.
Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se.	Cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Reconhecimento de emoções e sentimentos como influência de suas atitudes.
Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.	Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza.	Diálogo como mediador de conflitos e acolhimento da perspectiva do outro.
Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.	Tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Participação ativa na avaliação de problemas atuais, levando em conta desafios como valores conflitantes e interesses individuais.

Fonte: DCTM, 2019

Os arranjos pedagógicos propostos para o ensino de História orientam a prática discente a fortalecer o desenvolvimento dessas competências. No entanto, na visão de Rusen (2006), considera-se indispensável o reconhecimento das bases epistemológicas da História, dentre as quais, pode-se elencar: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto, o conceito de tempo histórico, a concepção de documento e as várias linguagens. A operacionalização dessas bases

contribui com a formação da consciência histórica dos indivíduos, de modo que pode ser comparada a uma via de mão dupla, pois as proposições partem do plano social para o plano individual e vice-versa. Dessa maneira, a escola constitui-se como um local privilegiado de fomentação no processo contínuo e sistemático de ensino e aprendizagem.

A mediação é um fator determinante para a apropriação do conhecimento. Ela ocorre com a compreensão da relação dinâmica entre o homem, a cultura e seu movimento, o que requer uma experiência na condução organizada do processo. O DCTM (2019) atribui ao professor à função direta de atuar na mediação, Feuerstein (2014) salienta que o processo da mediação no pensamento do ser humano parte de estruturas mais simples para as mais complexas e é colocado em evidência a relação dialética entre história individual e social. A aprendizagem se inicia no contexto social e retorna a ele por meio da formação de um pensamento crítico com fundamentação científica.

O trabalho curricular, tem como ponto de partida, a habilidade da competência que se pretende desenvolver com o processo educativo. A visão nas potencialidades é elencada como fator determinante em um método bem-sucedido, pois a perspectivas dos sujeitos está no futuro que se quer construir, na própria condição histórica que se vive. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), aponta que:

Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social. (Brasil, 2013, p. 38).

Os objetivos da formação básica dos educandos estão interligados a análise do processo de ensino e aprendizagem. A imagem que se tem da ciência direciona parte das ações no ensino. A escola possibilita ao aluno um conhecimento científico sistematizado. Segundo Nadai (1993), esse espaço deve fomentar concepções de História comprometidas com a libertação e a emancipação dos indivíduos. Para tanto, no dizer de Bittencourt é crucial que:

As mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência e as transformações, pelas quais a sociedade tem passado, em especial as que se referem às novas gerações (...). Diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia, como novas perspectivas e formas de comunicação, têm provocado mudanças no ato de conhecer e aprender o social. (Bittencourt, 1992, p. 135)

Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, apesar de algumas particularidades dessa fase, a exemplo da diversidade de professores e disciplinas, estes devem dar prosseguimento ao processo de ensino e aprendizagem iniciado nos anos anteriores, nesse

sentido, o discurso da base nos induz a entender que a implantação de uma BNCC que norteia a construção dos currículos colabora para evitar impacto no processo educativo, sobretudo se o estudante trocar de instituição, já que o documento estabelece referências de aprendizagem essenciais. No entanto, trata-se de um discurso com clara conotação, pois as realidades escolares do Brasil se diferem.

Vemos a Proposta Curricular do Território Maranhense (2019), como documento norteado pela BNCC, que representa as pressões de setores conservadores, resultando na exclusão de questões relativas à identidade de gênero em sua formulação. As propostas curriculares devem ser flexíveis, pois o público escolar é heterogêneo. Na visão de Bittencourt (2008, p. 103), “as propostas curriculares mais recentes têm procurado centrar-se na relação entre ensino e aprendizagem, e não mais exclusivamente no ensino”. No ensino de História essa vinculação deve objetivar o desenvolvimento do pensamento crítico, o qual possibilita aos estudantes a operacionalização da capacidade de observar, descrever e estabelecer relações entre passado e presente identificando diferenças e permanências na construção histórica.

Considera-se que a aprendizagem histórica é contínua e tem o objetivo de transformar a informação em conhecimento, levando os estudantes a perceberem que a própria vida já é uma grande história e que o conhecimento pode ser elaborado por todos, independentemente de qualquer aspecto social, político, econômico e cultural; afinal, cada passo, cada vestígio, cada transformação e cada feito é histórico.

### **3 A TEORIA DE REUVEN FEUERSTEIN: A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA, A MODIFICABILIDADE ESTRUTURAL COGNITIVA E SUA APLICABILIDADE**

Este capítulo traça o caminho percorrido por Reuven Feuerstein na construção de sua teoria, a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e a Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), bem como a sua aplicabilidade no processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos. Além disso, destaca a força da mediação na apropriação do conhecimento e na autonomia dos alunos. O objetivo é apresentar a efetividade da mediação aos docentes como uma metodologia na construção do conhecimento dos estudantes. Para tanto, usou-se como fonte principal a obra de Feuerstein *Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro (2014)*.

O livro está dividido em 14 capítulos e foi originado a partir de um conjunto de palestras que o autor (Feuerstein) deu em uma rádio israelense. As palestras originais foram expandidas nessa obra, a qual trata da capacidade de modificabilidade cognitiva que os indivíduos têm e como esta habilidade de o cérebro/mente mudar contribui na habilidade de pensar e aprender do aluno.

O capítulo I tem como temática central o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento da orientação para o pensamento, os quais devem ser constituídos como um objetivo educacional. O capítulo II versa sobre a modificabilidade do ser humano, que segundo a teoria ocorre a partir da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). O capítulo III aborda a natureza estrutural da mudança do aprendizado e as características envolvidas nesse processo. O capítulo IV enfatiza que a inteligência é modificável, a capacidade de modificação será o resultado da EAM, pois ela possibilita aos seres humanos as ferramentas significativas para o aprendizado. O capítulo V salienta a diferenciação da experiência de aprendizagem direta da EAM e a função do mediador.

O capítulo VI descreve que a EAM inicia na vida dos seres humanos no seio familiar e perpassa pelo espaço educacional, no qual exige-se parâmetros da EAM considerados essenciais e específicos. O capítulo VII trata dos nove parâmetros da EAM considerados específicos, pois derivam de situações particulares nas culturas às quais o mediador e mediado pertencem. O capítulo VIII discorre acerca da existência de dois tipos de interação: a direta e a mediada. A ausência desta deriva de ambiente não mediado e de obstáculos internos e pode resultar na limitação dos indivíduos de lidar com situações que são expostos. O capítulo IX

evidencia que reconhecer a deficiência de algumas funções cognitivas nos seres humanos é o primeiro passo a conduzir o mediador à elaboração de intervenções específicas para a modificabilidade do aluno.

A partir do capítulo X Feuerstein analisa as questões práticas que surgem da Modificabilidade Estrutural Cognitiva (MCE). Como avaliar a MCE? Quais são as implicações desta modificabilidade para os alunos? Com o objetivo de responder a esses questionamentos, ele propõe a aplicação de três métodos. O primeiro consiste em um Sistema de Avaliação de Propensão ao Aprendizado (LPAD) – Uma bateria de instrumentos e um método de aplicação que focam na avaliação da modificabilidade do ser humano. O segundo é denominado de Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), um currículo de instruções baseados no delineamento cuidadoso das funções e habilidades cognitivas necessárias e a incorporação de métodos da EAM. O terceiro é uma aplicação do Sistema de Ambientes Modificantes (SAM), foca na criação de um ambiente que não facilite apenas a mudança, mas também em despertá-la.

O processo de ensino-aprendizagem já foi analisado por muitos estudiosos, que, ao longo de suas pesquisas, elaboraram diversas teorias científicas a fim de explicarem esse processo. Jean Piaget e Henry Wallon são exemplos de estudiosos que possuem teorias consagradas sobre o processo de ensino e aprendizagem, no entanto, mesmo com toda relevância que esses teóricos e suas teorias possuem suas limitações não abarcam em si todos os meandros do processo de ensino e aprendizagem. Feuerstein em seus escritos deixou uma rica teoria que pode contribuir com o sistema educacional do Brasil.

### **3.1 A história de Reuven Feuerstein e a construção da sua teoria**

Reuven Feuerstein nasceu em 21 de agosto de 1921, em Botosani, uma cidade romena. Em sua juventude estudou na Escola de Professores (1940-1941) e na Universidade de Onesco (1942-1944), de Bucareste (Meier; Garcia, 2007). No contexto de sua formação eclodiu a Segunda Guerra Mundial. A Romênia governada pelo general Ion Antonescu (1940 – 1944) aliou-se ao grupo Eixo liderado por Adolf Hitler. No ano de 1944, passou a residir em Israel, após fugir de um campo de concentração, para o qual foi mandado depois da invasão de Bucareste, local onde lecionava aos filhos de deportados. Em Israel se dedicou ao ensino de adolescentes que sobreviveram ao Holocausto. Esses jovens, em sua maioria órfãos, eram oriundos de países europeus e africanos e tinham grandes déficits cognitivos. Feuerstein, diante desses indivíduos e junto com seus colaboradores, idealizou um sistema de avaliação do

potencial de aprendizagem (LPAD) e um programa de intervenção cognitiva (PEI), que é conhecido mundialmente como método de Feuerstein.

Segundo Turra (2017), em 1944 e 1945, Feuerstein também estudou no Seminário de Formação de Professores, em Jerusalém. Ele continuou os seus estudos na Suíça, em 1949, atraído pelos textos e obras de Carl Jaspers, Carl Jung e L. Szondy frequentou palestras e seminários. Entre 1950 e 1955 estudou na Universidade de Genebra, sob a direção de Andrey Rey e Jean Piaget, com quem trabalhou a partir de 1952. O professor Rey tornou-se o mentor de Feuerstein e seu principal incentivador, esse fator o “motivou a pensar sobre o processo e o potencial de mudança intelectual e funções cognitivas e acessá-las de formas novas e diferentes” (Feuerstein, 2014, p. 18). Eles trabalharam juntos no desenvolvimento de técnicas e intervenções que auxiliassem a aprendizagem das crianças do Holocausto.

O contato com Piaget e sua teoria o levou a fazer questionamentos sobre o sistema cognitivo. O primeiro consistiu em saber “como crianças construíam suas palavras por meio do pensamento e ação, conforme era determinado pelo amadurecimento do cérebro, e agiam de acordo com a relevância dos objetos aos quais eram expostas” (Feuerstein, 2014, p. 19). Segundo Feuerstein (2014) a resposta de Piaget fundamenta-se no desenvolvimento das operações de pensamento, os quais ocorrem a partir das interações entre o ser e o mundo, levando em consideração os diversos estágios de desenvolvimento e maturação dos indivíduos. O contato com essa teoria influenciou os estudos de Feuerstein e conseqüentemente a formulação de sua própria teoria a EAM e a MCE. Para tanto, ele buscou uma formação científica que o ajudasse a desenvolver e aprimorar seus estudos.

Obteve licenciamento em Psicologia Geral e Clínica (1952) e em Psicologia (1954). Na década de 1970, em Paris, frequentou o Instituto Jean-Jacques Rousseau, na Universidade de Genebra, onde obteve o título de PhD em Psicologia do Desenvolvimento. Autores como D.P Ausubel, H Aebli, A. Anastasy, J. T. Campbell, A. R. Luria e Vigotsky constam na bibliografia de sua tese intitulada: *Les differences de fonctionnement cognitif dans les groupes socio-ethniques differents. Leur nature, leur etiologie et leurs pronostics de modifiabilité* (Diferenças do funcionamento cognitivo em diferentes grupos sociais e étnicos. Sua natureza, sua etiologia e prognósticos de modificabilidade). Seu principal campo de estudo foi Psicologia do Desenvolvimento, Clínica e Cognitiva a partir da ótica cultural.

No final de 1940, Feuerstein tornou-se diretor de Serviços Psicológicos do Departamento de Youth Aliya<sup>6</sup>, o qual administrou até 1983, ano de sua aposentadoria. O

---

<sup>6</sup> Youth Aliya's Psychological Service – instituição dedicada à tarefa de receber e integrar as crianças judias que chegavam a Israel. Inicialmente, no período pós-guerra de 1930, Youth Aliya's esteve envolvida com o resgate de

trabalho exercido na Youth Aliya proporcionou-lhe muitas reflexões. Nesse cargo, estava incumbido de direcionar as crianças e os jovens imigrantes aos diversos programas educacionais. (Zanatta da Ros, 2002)

Os testes foram aplicados em nível individual e coletivo, avaliando questões cognitivas e socioafetivas. Foram utilizados testes de conteúdo específico, culture-free (não há necessidade de conhecimento prévio importante), testes de desenvolvimento e tarefas piagetianas, além dos testes psicométricos usuais. Os resultados apresentados pelas crianças foram bastante baixos. De um teste para outro havia, mais ou menos, a mesma conclusão quanto à condição dos testados, sendo que o Q.I. dessa população variava entre 50 e 70, tendo um desempenho de três a seis anos a menos que a média. (Feuerstein et al., 1980 apud Gomes, 2002. p. 92)

Ainda de acordo com Zanatta da Ros, (2002) foi possível perceber nos resultados obtidos através dos testes cognitivos que a maioria deles eram analfabetos, e em torno de 25%, não conhecia as operações fundamentais da matemática. Tinham dificuldades em conceitualizar, abstrair, simbolizar e representar.

Para Gomes (2002), Feuerstein deparou-se na época com condições sociais de vida e com o alto deslocamento de crianças e adolescentes imigrantes que se dirigiam para Israel e que apresentavam desvantagens intelectuais e baixo êxito escolar. Nesse sentido, foi necessário a criação e a revisão de novos programas pedagógicos, conceitos de avaliação e aprendizagem para que fosse desenvolvido o potencial cognitivo dessas crianças e adolescentes. A estada de Feuerstein, na escola Mikve Yisrael<sup>7</sup>, como instrutor entre 1944 e 1945, o levou a questionar a sua contribuição na vida e no processo de aprendizagem das crianças sobreviventes do Holocausto com baixo nível cognitivo. A resposta foi sendo construída a partir de seus estudos e da influência de Jean Piaget. A pergunta central foi: “estas crianças podem sofrer modificabilidade cognitiva após tudo que passaram?” (Feuerstein, 2014, p. 20).

A teoria de Piaget iluminou os estudos de Feuerstein, pois ela atribui importância ao elemento pensamento. Dessa forma, ele encontrou “confirmação da possibilidade de tirar essas crianças do caos e construir com elas uma nova vida por meio de reabilitação de seus mecanismos de pensamento” (Feuerstein, 2014, p. 20). Para ele, a mente tem um papel central na vida das pessoas, pois a considera como inteligente, interativa, ativa e assume a função de organizar o mundo. A contribuição de Piaget foi determinante para guiar a teoria de Feuerstein, no que tange aos seguintes questionamentos: Qual é o significado do pensamento como fator decisivo na determinação do comportamento do ser humano; seu lugar, seu status e sua

---

crianças ameaçadas pelo regime nazista alemão e austríaco. Ao longo e depois da guerra, a operação resgate estendeu-se de leste a oeste da Europa, num esforço de reunir as crianças órfãs que haviam sobrevivido ao holocausto. (ZANATTA DA ROS, 2002. p.17)

<sup>7</sup> Primeira escola agrícola residencial que recebeu crianças do Holocausto, e seu grande objetivo era reabilitá-las de suas experiências traumáticas (FEUERSTEIN, 2014).

contribuição para realizações na sociedade? É possível modificar o pensamento? Como modificamos o funcionamento do pensamento de uma pessoa?

Feuerstein (2014) salienta que para obter respostas é necessário reconhecer no mínimo dois pontos: que a inteligência tem função importante na determinação do nível de funcionamento do pensamento de uma pessoa e que o papel do mediador, é fundamental para Modificabilidade Estrutural Cognitiva (MCE). A partir disso, será possível provar a relevância das três perguntas na vida dos estudantes culturalmente privados de bens socioculturais e de crianças com déficit genético. Nesse sentido, entende-se que a modificabilidade se aplica em diferentes etapas da vida e de condições humanas. Acreditando nessa teoria, Feuerstein se propôs a analisar os testes cognitivos padronizados respondidos pelas crianças vítimas do Holocausto.

Segundo Gomes (2002), o baixo nível cognitivo apresentado nos testes e tarefas requeria uma maior atenção metodológica e ética na ascensão dessa população. Ou se aceitava que essas crianças eram realmente incapazes, pois nos testes não apresentaram resultados minimamente satisfatórios, ou se admitia que os testes, apesar de determinarem eficientemente o nível de cada um naquele momento, não eram capazes de mensurar a capacidade cognitiva, isto é, não mediam o que as crianças e jovens poderiam alcançar. Nesse sentido, Gomes registra que Feuerstein escolheu a segunda opção:

A Guerra acabou e dediquei-me às crianças sobreviventes do holocausto. Elas foram para Israel depois de passarem três, quatro anos em campos de concentração. Seus pais haviam morrido em câmaras de gás. Algumas chegaram em Israel como esqueletos. Eram totalmente analfabetas aos oito, nove anos de idade. Eu não podia aceitar que fossem retardadas ou idiotas. (...) Não conseguiam organizar o pensamento, nem suas ações (...) hoje essas crianças tornaram-se homens e mulheres inteligentes e dignos. (Feuerstein, 1994. apud Gomes, 2002. p. 93)

Feuerstein não aceitava que as crianças e adolescentes fossem consideradas como mentalmente retardadas, devido às baixas pontuações apresentadas pelos testes. Desse modo, ele, junto com seus colaboradores, começou a refutar os testes e resultados apresentados, defendia que os testes aplicados nos indivíduos não consideravam o potencial cognitivo que estava acessível a eles, e sim, a capacidade cognitiva manifestada. A teoria e a metodologia do trabalho de Feuerstein não estão alicerçadas em avaliações tradicionais de aprendizagem.

Baseia-se no fato de não se poder nunca prever limites para o desenvolvimento psicológico, nem simplesmente classificar pessoas sem conhecimento prévio da propensão de aprendizagem das mesmas. O autor, metodologicamente, caminha numa direção oposta às teorias que, ao abordarem a relação desenvolvimento/aprendizagem, localizam a origem dos problemas ora nos indivíduos, ora nas condições de estímulo oferecidas aos indivíduos pelo meio em que vivem. (Turra. 2017. p. 299)



Feuerstein (2014) salienta que o ser humano poderia sofrer mudanças em qualquer fase da vida, independente de origem, etnia, idade ou condição genética. O autor desenvolveu o conceito de Modificabilidade Cognitiva Estrutural por não aceitar que as pessoas nascem com estruturas mentais rígidas e inflexíveis. Nesse sentido, para ele, a inteligência humana pode ser modificada, pois ela é plástica, flexível, aberta a mudanças, além de ser provida de um potencial e de uma propensão natural para a aprendizagem. Em sua avaliação, Silva (2006), relata:

Este conceito nos leva a considerar o organismo funcionando como uma rede de interações formada por fatores biogenéticos, culturais e emocionais. Esta rede sugere que se veja o organismo como um sistema acessível à mudança, cujo rendimento não é pré-determinado, mas considerável e variável. Nesta perspectiva, a inteligência é entendida como processo de autorregulação dinâmica, capaz de responder às intervenções externas. A Modificabilidade Cognitiva Estrutural constitui-se na capacidade potencial do ser humano de transformar e transformar-se, ressignificar conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, atitudes e competências. Feuerstein refere-se, assim, à capacidade que o organismo possui, como um sistema aberto, de ter sua estrutura de funcionamento cognitivo transformada para poder adaptar-se às mais diferentes situações que se apresentam no seu dia a dia. (...) Para isso, faz-se necessário que a pessoa vivencie e se aproprie de um leque cada vez mais amplo de experiências de aprendizagem mediada. (Silva, 2006. p. 4)

Para Feuerstein, a concepção de desenvolvimento humano de Piaget se baseia numa relação com o mundo necessariamente mediado por aspectos culturais. Entretanto, embora influenciado pelas concepções de Piaget, Feuerstein apresenta pensamento divergente, sobretudo, na expressão “exposição direta aos estímulos”. Nesse contexto, a diferença principal entre ambos se deve ao fato de que Piaget não enfoca a qualidade da interação humana como um elemento essencial da variável ambiente (Zanatta da Ros, 2002). Portanto, Feuerstein apregoa a existência da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), como característica fundamental para preparar qualquer indivíduo a “aprender” e beneficiar-se da exposição direta ao objeto. (Gomes, 2002)

### **3.2 Os pilares da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)**

Nas palavras de Feuerstein (2014), as bases da EAM são a intencionalidade/reciprocidade, transcendência e a mediação de significado. Essas características são universais e podem ser encontradas em todas as culturas. A aprendizagem mediada é a expressão mais significativa da significância da cultura humana, a qual transmite aos estudantes conhecimentos e formas de reflexão sobre fenômenos e a conexão entre eles. Nesse sentido, a EAM possibilita aos mediados o desenvolvimento intelectual, pois a interação mediada introduz ordem no encontro do indivíduo com o mundo. O critério de eficiência da

EAM é a Modificabilidade Estrutural Cognitiva do educando e sua habilidade de aprender a aprender.

O processo de desenvolvimento da aprendizagem necessitaria da presença do outro como representante da cultura e mediador de sua apropriação. A EAM é importante para Feuerstein, pois “ela é capaz de influenciar a capacidade e qualidade da interação direta de uma pessoa com o mundo e sua ausência pode resultar na falta de habilidade do aprendiz”. (Feuerstein, 2014, p. 114). Um professor mediador é capaz de pensar como o aluno pode aprender, ainda que ele tenha vindo de qualquer realidade de privação cultural, porque a partir de uma experiência de aprendizagem mediada, é possível a modificabilidade cognitiva estrutural do indivíduo.

A privação cultural coloca em evidência a discussão de pertencimento de um indivíduo à sua cultura. Ela ocorre quando o aluno não teve experiências interativas comuns em ambientes educativos e que são dirigidas para o seu desenvolvimento individual e social. Nesse caso, para Feuerstein (2014), ocorre à precariedade ou a ausência da mediação de aspectos culturais essenciais, causando um abismo no sentimento de pertencimento do sujeito ao seu coletivo, e conseqüentemente, impedindo a apropriação do conhecimento. Assim, entende-se que um indivíduo privado culturalmente possui uma carência de identidade.

A experiência de aprendizagem mediada é feita por um mediador competente que concebe uma intervenção pedagógica efetiva, visando à inserção do aluno na cultura, resultante da modificabilidade cognitiva estrutural do indivíduo, que advém mediante “certas condições de atenção, de percepção, de focagem e de seleção que são decorrentes da intervenção do mediador”. (Meier e Garcia, 2007, p. 103 – 104). A mediação do ensino é importante, pois:

É uma interação intencional com que aprende, com o propósito de aumentar o entendimento de quem aprende para além da experiência imediata e ajudá-lo a aplicar o que é aprendido em contextos mais amplos – conceitos que vão além da simples transmissão de conhecimento, mas que são melhorias necessárias. (Feuerstein, 2014, p. 21)

Como já foi objeto de ênfase, a modificação cognitiva acontece de forma estrutural e ela resulta da mediação. A MCE não se trata de uma modificação apenas, pois os seres humanos, independentes da mediação, se modificam. Trata-se de modificabilidade, a qual está relacionada com a forma de pensar ou entender algo a partir de um novo conhecimento adquirido (Feuerstein, 2014). Assim, entende-se que a modificabilidade cognitiva tem como ponto de partida uma representação já inculcada nos alunos.

Na avaliação de Feuerstein, a EAM é muito significativa, pois acontece a partir das interações sociais nas quais as pessoas geram momentos de aprendizagens que lhes possibilitam

apoderar-se de conhecimentos e refazê-los, o que permite maiores índices de compreensão. Ou seja, o sujeito a partir da EAM consegue maior capacidade intelectual para superar suas condições atuais, o qual, em outro momento, não conseguiria. (Turra, 2007)

A partir da EAM, Feuerstein busca tornar a aprendizagem, não apenas o ato do mediador repassar o conhecimento, mas tornar a aprendizagem significativa, a partir da relação “mediador- mediado”. Desta forma, a EAM põe em prática o enriquecimento humano mútuo tanto do mediado como do mediador. Meier e Garcia (2007) afirmam que o mediado cresce quando cresce o mediador, isto é, consubstancia-se um processo de intencionalidade e reciprocidade.

Portanto, para que a aprendizagem se dê de forma significativa e que a interação entre mediador e mediado se estabeleça de forma favorável à construção do conhecimento por parte do aluno, o professor deve traçar suas atividades e objetivos, e estruturar o processo de ensino-aprendizagem de forma que ele contemple o potencial do aluno.

Apesar do enfoque dado à construção do conhecimento por parte do aluno (mediado), Feuerstein não deixou de descrever a importância do professor (mediador) neste processo de construção do conhecimento. Mesmo com todos os recursos que atualmente podemos encontrar em sala de aula (computador, internet), para Feuerstein, na aprendizagem, estabelecida na escola, o professor é o principal responsável pela mediação entre o conhecimento e o aluno.

Feuerstein (2014) enfatiza dessa forma a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem a partir da interação que é construída pelo professor com o aluno, pois é o professor o responsável por trazer à vida do aluno as questões que muitas vezes não são colocadas no seu dia a dia. Apesar de diariamente o aluno apreender os mais diversos assuntos, objetos, costumes, é na escola que ele pode entrar em contato com a ciência, a filosofia, a arte; e é a apropriação desses conteúdos que possibilitará a construção de um cidadão crítico e que sabe expor seu posicionamento sem alienação ou achismo.

Para que essa mediação humanizada ocorra de forma expressiva, o mediador deve estabelecer estratégias metodológicas, eleger as mais adequadas à determinada situação de aprendizagem e desenvolvê-las de forma que o mediado consiga construir suas experiências de aprendizagem.

A aprendizagem mediada é a expressão mais significativa da significância da cultura humana, que transmite ao aluno não apenas quantidades de conhecimento e habilidades, mas também (e principalmente) formas de refletir sobre os fenômenos e formas de procurar conexões entre eles. A cultura humana transmite, além de conteúdo histórico, aquilo que está fora da percepção sensorial direta de uma pessoa. (Feuerstein, 2014, p. 77)

Dessa forma Feuerstein (2014), estabeleceu doze parâmetros para que haja a construção de uma ação mediadora consciente, onde o mediador possa atingir os objetivos projetados. Ele dividiu os parâmetros em dois grupos. O primeiro é composto por três critérios: intencionalidade e reciprocidade, significado e transcendência, são classificados como “universais”, ou seja, eles sempre estão presentes em uma mediação. O segundo ele chama de situacionais ou específicos, pois não ocorrem em todas as mediações. Contudo, eles podem intensificar a ação mediadora, “mas para uma ação motivadora ainda mais eficaz, de melhor qualidade, é necessário que os outros critérios estejam presentes”. (Meier; Garcia, 2007. p. 128)

Quadro 2 – Os doze Critérios de Mediação de Reuven Feuerstein.

1. Intencionalidade e Reciprocidade.	São critérios universais, pois estão presentes em qualquer mediação. O mediador compartilha, encontra linguagem apropriada, cria desequilíbrio para chamar atenção, atribui significado afetivo e social aos objetos em volta, orientando a distinção entre as coisas, evitando generalização, encoraja e orienta ações inovadoras.
2. Significado.	
3. Transcendência.	
4. Sentimento de competência.	Critério situacional ou específico, ocorre em qualquer mediação e proporciona ao mediado condição para interpretar sua performance.
5. Controle e Regulação de Conduta.	Proporciona ao mediador e ao mediado a consciência da complexidade da mediação.
6. Comportamento de Compartilhar.	Incentiva a consciência do interesse comum aos participantes da mediação.
7. Individuação e Diferenciação psicológica.	Permite incentivar a consciência das diferenças individuais, apesar dos interesses comuns e das experiências compartilhadas.
8. Planificação e Resolução de Objetivos.	O mediador inspira o mediado a fixar para si mesmo novos objetivos e projetar novas realizações.
9. Desafios pelo novo e complexo.	Indica a possibilidade de modificação pessoal através da experiência e estímulos.
10. Percepção da consciência da modificabilidade Humana.	Capacidade de perceber o ser humano como um sujeito modificável.
11. Escolha de alternativa Otimista	O mediador favorece uma abordagem otimista e confiante ao mediado.
12. Sentimento de Inclusão	Enfatiza a pertença ao grupo, valorizando o outro e o coletivo para o desenvolvimento pessoal e grupal.

Fonte: Feuerstein, 2014.

No critério I - A Intencionalidade e reciprocidade, o professor mediador seleciona os conteúdos históricos e mapeia cada uma das ações que serão desempenhadas para que a

aprendizagem ocorra, logo, devem existir comprometimento e propósito objetivos do mediador para ensinar, mas também se faz necessário a reciprocidade do mediador em aprender.

O mediador precisa ter o objetivo de ensinar e, por meio de suas ações, garantir que o que está sendo ensinado seja aprendido. Não é apenas a declaração de um objetivo de ensino, mas, juntamente com o objetivo, uma tomada de posição por parte do mediador, em que ele, de forma consciente, assume a responsabilidade por colocar em prática as estratégias à sua disposição para garantir o alcance de metas e dos objetivos. (Meier; Garcia, 2007. p. 128)

Na visão de Feuerstein, se as estratégias traçadas nesse parâmetro não causarem modificabilidade cognitiva nos mediados, será necessário mudar os métodos da mediação para alcançar os objetivos propostos. Dessa forma, entende-se que nesse processo, a intenção de mediar, modifica o professor, os métodos e os educandos.

Cabe ressaltar que obter a reciprocidade do aluno não é uma tarefa fácil, no entanto, é ela quem torna o processo de ensino e aprendizagem possível: Para Feuerstein (2014), a reciprocidade garante o estabelecimento de uma certa coparticipação: o mediado precisa querer aprender. A reciprocidade integra o ‘contrato instrutivo’, o qual possibilita a aprendizagem.

No critério II - A Mediação da Transcendência se dá quando a aprendizagem acontece para além das carências educacionais que o aluno necessita naquele momento. A compreensão é adquirida pelo aluno e poderá ser utilizada em uma situação futura que não se limita apenas ao âmbito escolar, mas também é utilizado em outros contextos.

A mediação de transcendência cria em um ser humano uma grande diversidade de possibilidades de ação e reação, cujo significado é a flexibilidade e criatividade de respostas resultantes, que permitem a propensão de modificabilidade permanente para adaptar-se a novas situações. (Feuerstein. 2014. p. 89.)

Essa mediação visa adquirir fundamentos, formulações e opiniões que possam ser universalizadas em outras conjunturas. É a transcendência que aguça o interesse do aluno para obter e descortinar relações, e assim, adquirir a aspiração de saber mais. Na mediação da transcendência, os mediados vão além das situações imediatas de sobrevivência, pois eles criam técnicas operacionais que se aplicam a contextos mais amplos.

No critério III, o componente considerado essencial na mediação é a significação, na qual, a sabedoria, princípios e doutrinas são propagados de uma geração para a outra. Para Feuerstein (2014, p. 77) “o mediador não se contenta com a transmissão de conteúdo para a criança, mas também deve ser responsivo às perguntas como: Por que este conteúdo é importante? Por que precisa ser aprendido?”. Cabe destacar que os domínios do saber dos professores caracterizaram a prática pedagógica. Segundo Feuerstein (2021, p. 74), “o objetivo de mediar significado é inculcar uma necessidade de buscar e encontrar significado e, assim, conectar os indivíduos ao mundo ao seu redor”. A partir disso, constrói-se com o mediado a

aprendizagem de conceitos que são atribuídos ao objeto e que o inserem num contexto. Como sugere Berger (2005):

Ao ensinar um conceito, um valor, uma forma de fazer ou agir, o adulto não está apenas explicando o conceito em si, mas o redimensiona dentro de uma estrutura de valores, crenças e ideais permitindo que a criança entenda o conceito e as interrelações que mantém com outros conceitos inseridos em outros contextos, teorias ou momentos históricos. A atribuição de significado é produto do grupo cultural, é subjetiva. Não é próprio do objeto, não é característica dele. É, portanto, é essa atribuição subjetiva que possibilita a integração da criança ao grupo, pois ambos, criança e grupo cultural, partilham dos significados comuns. (Berger, 2005, p. 184)

Desta forma, a mediação do significado pode ser comparada a uma chave que abre e compreende as circunstâncias nas quais o aluno está incluso. A partir desse parâmetro, a mediação do significado, o mediador manifesta afeição e ligação às dificuldades que estão interpostas no ambiente de vida do mediado.

Os outros nove critérios que norteiam a Experiência da Mediação da Aprendizagem são: regulação e controle do comportamento, sentimento de competência, compartilhar, individuação e diferenciação psicológica; planejamento e busca por objetivos, procura pelo novo e pela complexidade; consciência da modificabilidade, escolha alternativa positiva e sentimento de pertença.

Como já foi destacado, os três primeiros critérios da mediação são considerados imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem e na relação mediador-mediado, enquanto os demais critérios, devem ser escolhidos para evidenciar e fortalecer a mediação a partir das carências que vão sendo detectadas, com o propósito de fornecer uma aprendizagem propícia ao crescimento do aluno e a partir das quais sejam atingidas transformações e a modificabilidade nesse aluno.

Conclui-se que a Experiência de Aprendizagem Mediada por sua característica multidisciplinar busca promover a modificabilidade cognitiva estrutural dos sujeitos envolvidos no processo educativo, a partir de princípios educativos, capazes de promover em cada participante a reorganização de suas funções cognitivas, de desenvolver novos recursos de linguagem, de potencializar áreas cognitivas, tornando-os capazes de processar diversas informações e redimensionar seu convívio social, afetivo e cultural.

Na experiência mediada, o professor como mediador, é o primeiro a se automodificar, a fim de ser capaz com leveza e sensibilidade de modificar o mediado – seu aluno, facilitando o processo de ensino e aprendizagem e ao final, como destaca Feuerstein (2014), buscar e construir um significado ajuda o indivíduo a promover mudanças e organizar o contexto no qual o sujeito vai se desenvolver.

### 3.3 A Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE)

Como parte de uma sociedade, lidamos com as necessidades de populações e novas exigências de condições de vida, as quais, requerem a mudança de pensamento e seu desenvolvimento. Para Feuerstein (2014), o “empoderamento cerebral” de um indivíduo ocorre de duas maneiras: por meio de um processo natural e pela interação humana, essa atinge em essência, a qualidade da experiência. A MCE não pode ser definida como uma modificação, pois os indivíduos se modificam independentes da mediação, trata-se de uma modificabilidade, a qual está relacionada à forma de pensar sobre algo a partir da apropriação de um novo conhecimento. Partindo desse pressuposto, o autor assevera que o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento da orientação para o pensamento, constituem-se como objetivo educacional primordial. Nesse sentido, podemos compreender que a MCE é fundamental para os estudantes, porque transformam a si e seus espaços de vivências. Segundo Feuerstein a MCE possui duas funções principais:

Ela explica a habilidade dos alunos e de todos os seres humanos se modificarem, e todos somos testemunhas disso, apesar de às vezes negarmos isto sem justificar. Ela nos permite aumentar a modificabilidade de alunos em circunstâncias onde, por diversos motivos, tal modificabilidade é fraca ou inexistente. (Feuerstein, 2014, p. 78).

A MCE é o resultado de processo de mediação. Assim, entende-se que a mediação possibilitou um constante exercício da apropriação do conhecimento, o qual contribuirá com a consolidação das estruturas cognitivas, que darão aos estudantes a capacidade de pensar, argumentar e continuar aprendendo a partir do contato com o novo. Feuerstein (2014) destaca que esse processo é à base da construção da autonomia dos alunos. Um dos objetivos centrais de sua teoria.

Na visão de Da Ros (2002), a modificabilidade dos indivíduos decorre da relação homem e mundo, a qual é mediada de maneira intencional voltada para a produção de significados. A MCE situa-se no interior das necessidades culturais dos seres humanos, que se produzem dentro e fora dos sujeitos por relações históricas. Elas permitem o diálogo entre presente, passado e futuro e possibilita a construção de uma identidade, a partir de dois elementos: A “transmissão cultural” e a EAM. Nesse sentido, a MCE significa aprender a aprender, ou seja, modificar-se de forma contínua.

Da Ros (2002) define “transmissão cultural” como um processo coletivo, no qual o mediador tem a função de mediar os significados históricos e o tempo presente representa uma possibilidade de ressignificação da história grupal e particular dos indivíduos. Dessa forma, a

modificabilidade tem como ponto de partida a apropriação de um novo conhecimento, o qual fomentará uma nova representação do patrimônio histórico-cultural. Para Feuerstein (2014), a habilidade de modificar-se requer esforço e recursos. A chave da MCE é a EAM, pois ela propicia aos seres humanos as ferramentas para o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens que permitem a construção de instrumentos cognitivos ou conceituais que causarão modificabilidade e a reelaboração do conhecimento.

Podemos perceber que a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural só pode mostrar a sua eficácia na experiência da aprendizagem mediada, tomando por aporte a teoria de Piaget<sup>8</sup> que foi transcendida por Feuerstein e transformada num novo modelo de conceber a aprendizagem, sempre com o auxílio do mediador. A ideia de mediação na teoria de Feuerstein é a chave para a MCE, pois ela tem como pilar de sustentação, o pressuposto de que o ser humano é dotado de uma mente flexível, aberta às mudanças e com propensão natural para aprender.

### **3.4 A aplicabilidade da EAM e a MCE**

Feuerstein faleceu em abril de 2014, no entanto, deixou um legado educacional. A sua teoria contribui com a aprendizagem e o desenvolvimento dos mediados e mediadores, para ele, “toda mudança que acontece em uma parte, altera o todo ao qual pertence” (Feuerstein, 2014, p. 43). A EAM conduz os estudantes a entenderem as experiências e a interagir com o mundo de forma diferente do que foi previamente vivido. Para tanto, é fundamental um conjunto de estratégias e perspectivas, as quais propiciarão a operacionalização do processo de ensino e aprendizagem. As aquisições significativas desse processo ressignificaram as representações já inculcadas nos indivíduos, que são caracterizados por produzirem uma cultura e serem produzidos por ela.

Como já foi destacado, a obra de Feuerstein é composta de teoria e prática. No capítulo 11 e 12 ele descreveu o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), o qual pode ser usado por diversos profissionais, inclusive por professores. Os instrumentos desse programa projetam

---

<sup>8</sup> Piaget desenvolveu as quatro etapas para o desenvolvimento cognitivo, o sensório-motor (até por volta dos 2 anos), quando se formam as primeiras noções de objeto, espaço-tempo e causalidade; o período pré-operatório (por volta dos 2 aos 7 anos) identificado pela aquisição da linguagem e da representação mental. O período operatório concreto (por volta dos 7 aos 11 anos), caracteriza-se pelo pensamento reversível, as operações mentais como seriações e classificações ganham estatuto de pensamento lógico e o período operatório formal (acima dos 12 anos), identificado no pensamento formal, deixando o plano concreto e passando a ser determinado por meio de proposições e de enunciados. (Piaget, 2006)



intervenções que criam o potencial de modificabilidade nos indivíduos independentes de sua condição. O programa tem duas versões o PEI-Padrão e o PEI-Básico. O conjunto de instrumentos do PEI-Padrão foi criado por Reuven Feuerstein e são usados com alunos do ensino fundamental (anos finais). A segunda versão, o PEI-Básico, é usado com crianças com idades entre 3 e 7 anos, ela foi criada na década de 1980 por seu filho mais velho, o rabino Rafael Feuerstein.

O PEI-P foi desenvolvido por Feuerstein a partir de 1957 e é composto por quatorze instrumentos funcionais que propicia o aprendizado. Eles são denominados:

- Organização de ponto;
- Orientação no espaço I;
- Orientação no espaço II;
- Comparações;
- Percepção analítica;
- Categorização;
- Relações familiares;
- Relações temporais;
- Progressão numérica;
- Instruções;
- Silogismo;
- Relações transitivas;
- Desenho de padrões;
- Ilustrações.

(Da Ros, 2002, p. 48)

Os instrumentos lidam com aspectos diferentes, cada um possui um foco específico no desenvolvimento dos estudantes.

Cada instrumento é focado em um aspecto primário dos relacionamentos: por exemplo, o instrumento de percepção analítica lida com a relação entre o todo e sua parte; o instrumento de silogismos foca nas relações entre grupos. Outros instrumentos lidam com relações de tempo, espaço, tamanho, família e assim por diante. Muitas vezes existem associações e conceitos secundários que são vividos à medida que as relações primárias são encontradas. Os instrumentos de enriquecimento têm a intenção de ativar as funções cognitivas requeridas para desenvolver a habilidade de pensamento e aprendizado. (Feuerstein, 2014, p. 170)

Feuerstein, destaca que os instrumentos apresentam um conteúdo de aprendizado generalizado que requer a ativação intensiva dos processos mentais nas fases de entrada (input), de processamento e saída (output). As tarefas dos instrumentos possuem a função de desenvolver o pensamento sistemático e habilidades de aprendizado que podem, caso necessário, reparar as funções cognitivas deficientes. Assim, a aprendizagem e a modificabilidade estão associadas à forma de pensar ou entender algo a partir de um novo conhecimento adquirido.

O PEI-B tem como premissa fundamental o desenvolvimento humano e para isso as intervenções são feitas precocemente. O propósito é desenvolver no mediado, habilidades de

aprendizado e pensamento, os quais sirvam de alicerce para outras aprendizagens. Os instrumentos desse programa são organizados nos seguintes grupos: desenvolvimento de percepção/motor, orientação espacial verbal (cima, baixo, dentro...), consciência social/emocional, pensamento abstrato e integrativo e conhecimento de conteúdo. Essa versão foi adaptada com o objetivo de atender as classes regulares e as com necessidades especiais.

Feuerstein (2014) assevera que o PEI-P e o PEI-B podem ser aplicados em ambientes de clínicas, ensino em casa ou em sala de aula. No entanto, suas maiores eficiências estão relacionadas ao contexto escolar, pois o lugar propicia a mediação entre professores e alunos. Assim, entendemos que os instrumentos de cada programa podem ser um recurso promissor para ajudar o aprendiz em seu desenvolvimento.

Os dois conjuntos de instrumentos representam a aplicação embutida do método de aprendizagem mediada. A mediação com o PEI-P foi colocada em prática com dois grupos de mediados de 12 a 14 anos e depois foi comparada com outros dois grupos que não recebeu mediação. Feuerstein destaca que:

O programa foi transmitido para um grupo em contexto de internato e para o segundo grupo em um contexto externo de centro juvenil. Os pupilos tinham QIs testáveis variando de 50-80 e níveis de desempenho de aprendizado de crianças de 9-10 anos. Portanto, havia uma lacuna de 4-4 anos de aprendizado entre o padrão de aprendizado e sua idade. Os pupilos dos dois grupos de teste receberam 200 horas de programa PEI em um período de dois anos com o objetivo de aumentar sua habilidade de aprendizado e modificabilidade. Durante esses 2 anos os pupilos nos grupos de controle receberam 200 horas de leitura, escrita e matemática, além da exposição normal à instrução no lugar das horas adicionais do programa PEI recebidas pelo grupo de teste". (Feuerstein, 2014, p. 188)

A partir dessa pesquisa, Feuerstein concluiria a eficiência da sua teoria. Os estudos revelaram que:

“Quando examinamos as crianças 1 ano depois, descobrimos certas diferenças pequenas, mas significativa em favor dos grupos de teste. Porém, após 2 anos as diferenças estavam muito pronunciadas. A descoberta mais interessante foi que crianças que receberam as 200 horas adicionais de enriquecimento acadêmico não tinham maior realização que as que não receberam, apesar de estar em um nível muito baixo nesses assuntos. Por outro lado, as crianças nos grupos de teste foram superiores às do grupo de controle em tudo que se relacionava com seu modo de pensar quando lidando com um problema”. (Feuerstein, 2014, p. 189)

Entende-se que a pesquisa atestou que a intervenção com os grupos de teste, em comparação com o de controle, evidenciou que a mediação aumentou a capacidade de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, a metodologia pode ser considerada pelos professores como um suporte pedagógico. Para Feuerstein (2014), as descobertas confirmaram uma mudança estrutural na população que recebeu o PEI. Os mediados se apropriaram de um conjunto de estratégias de aprendizado e conceitos operacionais, que foram aplicadas e

testificadas três anos após o término das intervenções. Para mostrar a eficiência do PEI foi usada a pesquisa de follow-up<sup>9</sup>.

As técnicas de mediação do PEI-B foram usadas com crianças com síndrome de Down.

As crianças com síndrome de Down com as quais trabalhamos adquiriram habilidades inéditas – cuidar de si mesmas, ler e, eventualmente, viver de forma independente e ganhar uma renda modesta. Esses resultados criaram uma revolução na maneira como as crianças com síndrome de Down eram tratadas: elas foram tiradas de seu isolamento e passaram a fazer parte da vida de suas famílias e, mais tarde, de suas comunidades. (Feuerstein, 2021, p. 61)

Essa experiência de mediação relatada por Feuerstein nos leva a defender que a EAM contribui com a aprendizagem dos indivíduos em um meio desfavorecido. A sua teoria tem rompido barreiras geográficas, visões cristalizadas sobre a incapacidade das pessoas e contribuído com a modificabilidade dos mediados, possibilitando a eles ressignificar a sua história.

### **3.5 A aplicabilidade da teoria de Feuerstein no Brasil**

A história de Reuven Feuerstein e sua teoria tem influenciado a vida e a prática docente de muitos profissionais no Brasil. Sabbag e Sato (2017) relatam suas experiências pessoais e profissionais com Daniel<sup>10</sup>, o qual tinha falhas profundas em seu desenvolvimento cognitivo, decorrentes de um padrão de socialização em que inexistia a EAM.

Faltou a Daniel elementos básicos em suas interações com o mundo adulto, que permitissem que ele desenvolvesse uma capacidade mental mais flexível e aberta a continuamente aprender. Ou seja, sem as dimensões essenciais intencionalidade, transcendência e significado, que dão a qualidade de “experiência de aprendizagem mediada” à uma interação, o seu desenvolvimento não alcançou o potencial máximo, no que se refere a pensamento abstrato e processos mentais mais elaborados, responsáveis pela capacidade de escolhas, auto regulação e criatividade. (Sabbag e Sato, p. 74. 2017)

Feuerstein (2014) caracteriza esse quadro como “privação cultural”, a qual é responsável pelos vários déficits cognitivos e dificuldades de aprendizagem. Entende-se que Daniel não teve oportunidade de desenvolver ferramentas mentais básicas que lhes possibilitasse autonomia na construção do seu próprio conhecimento, pois seu processo de socialização não contou com a existência e experiência de um mediador. No entanto, as teorias

---

<sup>9</sup> Usada por Feuerstein no pré-teste, no teste e no pós-teste. O objetivo era fazer uma análise dos processos do PEI e testificar a sua eficiência.

<sup>10</sup> Daniel é um nome fictício atribuído a uma criança adotada junto com suas duas irmãs por Letícia Rothen Sato, mãe e pesquisadora da teoria de Feuerstein.

EAM e MCE fornecem base para uma intervenção teórica e prática para o pleno desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Asseguradas nisso, Sabbag a psicóloga, e Sato, a mãe, buscaram uma possível resposta para o déficit cognitivo de Daniel. Durante o “processo diagnóstico” foi descartado o autismo, fatores genéticos, distúrbios emocionais, dentre outros, que também estão ligados às dificuldades de aprendizagem. Mas podem ser trabalhados e superados, na medida do possível. Diante disso, elas passaram a esquadrihar a vida e o contexto social de Daniel. Sabbag e Sato (2017) asseveram que maus tratos e a negligência parental podem influenciar ou explicar a existência de padrões mentais, comportamentos e formas de lidar com a vida. O desafio é entender a razão pela qual os indivíduos evidenciam dificuldades de aprendizagens. Para elas, um ambiente marcado por maus tratos gera impactos profundos na saúde física e mental de uma criança.

Daniel e suas irmãs eram frutos de um contexto social conturbado. Sabbag e Sato (2017) destacam que:

O pai de Daniel foi um bebê encontrado em uma lata de lixo por uma prostituta que, dizem, o criou de forma negligente e sem afeto. Ao crescer sem orientação, iniciou o uso de crack já na pré-adolescência e na adolescência engravidou a mãe de Daniel, também fruto de uma família violenta e desestruturada, com dezessete anos de idade. Entre idas e vindas em seu relacionamento, registraram três crianças e nunca puderam dar um ambiente familiar estável, seguro protegido e saudável. Eram de certa forma reféns de sua própria história. (Sabbag e Sato, 2017, p. 45)

Segundo Feuerstein (2014), existem três barreiras no caminho da modificabilidade: a etiológica, a idade e a severidade da condição. O cenário familiar de Daniel se enquadra na primeira, pois ela abrange ambiente e emoções, resultados de uma privação cultural. Nesse sentido, o contexto social, ao qual uma criança fez parte pode ser elencado como uma barreira para a MCE. Por outro lado, ele afirma que é possível o rompimento de tais barreiras, para tanto, o primeiro passo é acreditar que o aluno é um ser modificável, o segundo surge da associação entre teoria e prática pela aplicação da EAM e o terceiro refere-se ao envolvimento e compromisso do mediador.

No dizer de Sabbag e Sato, o ponto chave da teoria de Feuerstein é “a crença pautada em amplas evidências, de que todos os seres humanos são modificáveis, inclusive os que parecem não ser” (Sabbag e Sato, 2017, p. 56). Esse foi o ponto de partida no caso de Daniel. Com esperança na modificabilidade, Sato como psicóloga dele, o avaliou com base na sua história e nos resultados obtidos a partir da Avaliação Dinâmica do Potencial de Desenvolvimento de Aprendizagem (Lpad), a qual evidencia de acordo com Feuerstein, o exercício do funcionamento cognitivo.

Nela, Daniel demonstrou “dificuldade em operar processos de pensamento em nível mais conceitual e abstrato e afetou também o desempenho de Daniel em situações que exigem o raciocínio lógico verbal e o pensamento inferencial”. (Sabbag e Sato, 2017, p. 99). A fala de Sato nos leva a compreender que existia uma lacuna entre o potencial de Daniel e seu desempenho. Nesses casos, Feuerstein (2014) destaca a mediação como um caminho eficaz para que os indivíduos assumam o papel de sujeito ativo de sua própria aprendizagem.

A luz da teoria de Feuerstein os três métodos o Lpad, o PEI e o SAM foram desenvolvidos por ele para avaliar a propensão de modificabilidade do ser humano, aplicar ferramentas específicas para mediar a aquisição de funções cognitivas aprimoradas e as suas possíveis adaptações para a MCE. Após a avaliação dinâmica, o próximo passo foi às intervenções. Para tanto, Sabbag e Sato (2017) elencaram o PEI-P, pois Daniel necessitava que fosse reduzido o espaço entre seu potencial e seu desempenho. O PEI-P tem como principal objetivo tornar o indivíduo capaz de aprender como apropriar-se do conhecimento e operacionalizá-lo, causando modificabilidade. Dessa forma, o referido método possibilitaria a gradativa reabilitação dos processos de pensamentos que ajudassem Daniel a ser capaz de ressignificar sua própria história e lidar de forma autônoma e consciente com as dificuldades vindouras.

Sabbag e Sato (2017) iniciaram a intervenção com Daniel usando instrumentos do PEI-P que lidam com o sentimento de competência, de escolha e de pertença. Era fundamental a mudança de percepção que tinha de si mesmo e da representação de uma nova posição diante da aprendizagem e do conhecimento. Embora ele apresentasse um sentimento de inferioridade e pessimismo, mostrou-se motivado diante das tarefas do programa. Os avanços na mediação com Daniel levaram a introdução de outros instrumentos como o de comparações e percepção analítica. A “comparação” permite ao mediado relacionar acontecimentos históricos em períodos diferentes e perceber analiticamente que um determinado conteúdo vai além de uma simples percepção, o processo de análise envolve a operacionalização da diferenciação e integração.

A aplicabilidade do PEI-B tem como ponto de partida os conhecimentos prévios dos estudantes. Os instrumentos possuem métodos embutidos e a apresentação da ciência permite que o educando pense e use estratégias de pensamentos sem limitações de conhecimento de determinado assunto. As experiências anteriores de Daniel deixaram marcas profundas na sua vida, no entanto, ele “surpreendia pela quantidade de informações que dispunha, antes de forma desorganizada, mas que conseguia agora atribuir sentido”. (Sabbag e Sato, 2017, p. 110). Entende-se que o programa contribui com o desenvolvimento de funções cognitivas de Daniel,

as quais podem ser exigidas em contextos futuros e operacionalizadas. As intervenções com Daniel o levaram a perceber sua responsabilidade com o processo de ensino e aprendizado.

Para Sabbag e Satto (2017) o instrumento do PEI-P que Daniel mais apresentou dificuldades foi o de *relações familiares*. O objetivo era fazer a mediação do sentimento de pertença, que visa desenvolver relações afetivas e sociais, de fazer parte da sociedade e de não ser abandonado por ela. O novo lar de Daniel e suas irmãs possibilitaram a estabilidade de reações, de ambiente, de afeto e conseqüentemente, projetou um espaço de modificabilidade. Feuerstein salienta que:

Aprendemos pela observação de diferentes ambientes que existem situações que não permitem que uma pessoa seja modificada porque tudo nelas é realizado de forma a fazer com que a pessoa persista e permaneça na mesma condição, conformada por expectativas, estruturas e indivíduos bem-intencionados naquele ambiente. (Feuerstein, 2014, p. 210)

Os ambientes educacionais devem proporcionar aos estudantes modificabilidades. Para tanto, eles não devem agir contra a mudança, não podem negar a oportunidade de modificabilidade e não podem ser homogêneos. A teoria da MCE e EAM oportuniza ao mediador estratégias pedagógicas que ajude o mediado a se perceber como protagonista na construção do seu conhecimento. As ações variaram em uma diversidade de populações e aplicações, além disso, elas requereram modificações para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem de cada mediado e sistema de ensino. Feuerstein (2014) de forma incisiva declara que os métodos e estratégias baseados na MCE e EAM não podem ser aplicados com êxito caso não haja a condição, que ele chama de crença na modificabilidade, pois dela derivam os meios, a metodologia e a pesquisa. Nesse sentido, a crença é a condição primária para as intervenções, visto que ela denota compromisso. A vida possibilitou o contato de Daniel e as práticas oferecidas pela teoria de Reuven Feuerstein. A aplicabilidade delas causou modificabilidade em Daniel.

Outra autora que concentrou seus estudos na teoria do professor Reuven Feuerstein foi Silvia Zanatta Da Ros<sup>11</sup>. Ela destacou em sua obra *Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein* que a deficiência pode ser compreendida como um produto cultural, pois a carência das Experiências de Aprendizagem Mediada provoca o “déficit funcional”, na qual causa as “deficiências”. As funções cognitivas deficientes estão relacionadas à qualidade da relação que o sujeito estabeleceu ou estabelece com sua realidade cultural e social. Nesse sentido, a autora assevera que:

---

<sup>11</sup> Ela é professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Da Ros apropriou-se da teoria de Feuerstein e analisou em seus estudos o processo de mudança em adultos com história de deficiência.

Funções cognitivas deficientes são referidas ao se considerar que a relação das pessoas com seu meio social pode ser qualitativamente questionável do ponto de vista cognitivo, devido à ausência de determinadas mediações que promovam aprendizagens que desenvolvam as funções cognitivas superiores que embasam ou sustentam o que chama de operações, entendidas como processos mentais complexos. A forma como se aprende, na relação interpessoal, é a internalização do processo vivido no plano interpessoal, isto é, o que torna o sujeito modificável. Da ausência de experiências que privilegiam a apropriação desse processo podem derivar funções cognitivas deficientes. (Da Ros, 2002, p. 40)

Nessa perspectiva, entende-se que o processo interativo mediador pode ser elencado como o responsável pelo aparecimento ou pela permanência das deficiências cognitivas. A EAM é o principal pré-requisito para a MCE, para Feuerstein (2014), os sujeitos são modificáveis independentes da idade e do seu nível de conhecimento, para tanto, é fundamental intervenções adequadas à realidade cultural dos indivíduos. Baseada no pensamento de Feuerstein, Da Ros (2002) elaborou uma proposta pedagógica para trabalhar as “deficiências cognitivas” de alunos adultos do Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano (Nucleind), no ano letivo de 1994. O grupo era composto por seis estudantes<sup>12</sup> com história de deficiência, a análise tinha a finalidade de investigar as consequências do ensino mediador de processos cognitivos.

Em março de 1994, Da Ros iniciou o trabalho com Bento, Carla, Celso, Júlia e Leandro. Os dois encontros semanais estabelecidos para a pesquisa foram organizados em sessões, as quais obedeciam a uma sequência:

Discussão introdutória: ocasião em que se definem e se discutem o problema e os objetivos a serem tratados, firmando-se a proposta de um trabalho coletivo.

Trabalho independente: o trabalho individual requer mediações também individualizadas e orientadas para as estratégias importantes na realização da tarefa, assim como se deve ter em vista a explicação clara das funções ou das operações empreendidas na solução do problema. Os alunos podem auxiliar-se reciprocamente, na busca de alternativas de soluções.

Discussão coletiva e desenvolvimento de insight: tem como base a discussão das soluções encontradas e das estratégias utilizadas, buscando o estabelecimento de relações com outras áreas do conhecimento e com o cotidiano de suas vidas.

Síntese ou resumo: é um trabalho coletivo sobre o que o grupo apreendeu, das relações e da importância do que se viu, fez e discutiu na vida de cada um. (Da Ros, 2002, p. 57)

Tal sequência foi elaborada com base na utilização dos instrumentos do PEI, a saber: organização de pontos, percepção analítica, comparações, orientação no espaço, categorização e ilustração. A seleção dos instrumentos se justifica, pois, o conjunto tem a função de promover

---

<sup>12</sup> Os alunos foram selecionados por anúncio de jornal, em que seus pais solicitavam professores para o trabalho domiciliar com seus filhos “excepcionais”. Cinco deles nunca haviam frequentado uma escola de ensino regular. Três alunos tinham dificuldades com a leitura e escrita, dois estavam em processo de aprendizagem e um tinha um desempenho excelente em relação a ler e escrever.

o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, objetivava-se que os alunos tivessem a percepção clara do objeto de estudo, o estabelecimento de hipóteses e a atribuição de significado.

A pesquisa contou com o total de 32 sessões de trabalho pedagógico com o grupo. No início das intervenções, os alunos manifestavam muita dependência para realizar as tarefas propostas. Da Ros (2002) descreve que em um dos encontros foi usada uma figura ilustrativa (Instrumento Ilustração) do PEI, “um pé de árvore de milho”<sup>13</sup>. A sessão foi iniciada com a explicação da atividade, os alunos deveriam observar a ilustração, levantar hipóteses e chegar a algumas conclusões. A mediadora distribuiu as folhas com a imagem e fez vários questionamentos aos alunos. O que tem na imagem? Qual o tipo de árvore? O que se pode pensar a partir da ilustração? Júlia respondeu que na imagem tinha dois burros tentando se soltar para comer o milho. Indagada pela mediadora novamente, a aluna repetiu sua hipótese. Os demais estudantes deram respostas diversas, para a mediadora, esse momento teve carência interacionista e as falas dos alunos corresponderam à resposta mecânica.

Três meses depois, em junho de 1994, foi realizado uma reunião coletiva de pais e outros familiares. Antes do encontro, foi atribuído aos alunos a responsabilidade em preparar a pauta e o roteiro. O fruto dessa sessão revelou que:

Como resultado, a reunião revelou os dois lados com os quais se estava convivendo: a luta para deixar de ser “deficiente” e a dificuldade para fazê-lo. Assim, compreende-se porque um dos componentes do grupo passou a reunião toda de cabeça baixa, apoiada nas mãos sobre a carteira, negando-se a se responsabilizar pela parte que lhe cabia; outro se manteve parado, inativo, dizendo não lembrar o que era para fazer, enquanto os outros cumpriam com os compromissos assumidos. (Da Ros, 2002, p. 89)

A condição de incapacidade propagada por uma sociedade preconceituosa ao longo da vida de alguns pode ter contribuído com o comportamento dos dois estudantes diante de novas experiências. Por outro lado, isso não significa que a deficiência enquanto produto social não possa ser ressignificada.

A sessão seguinte foi marcada pelo entusiasmo dos alunos em querer falar sobre a reunião coletiva. Da Ros (2002) relata que os estudantes descreviam a satisfação dos pais em vê-los mais autônomos, responsáveis e capazes de galgar outros patamares na vida profissional. O desempenho deles era evidente, nas atividades propostas para o grupo, parte dos educandos apresentavam características da mediação na relação com seus pares. Nesse sentido, a modificabilidade foi observada a partir da autonomia no pensar e no agir. Expressando a importância da EAM que:

---

<sup>13</sup> A figura ilustra dois animais presos pelo pescoço por uma corda e pés de milho a direita e a esquerda. Com o objetivo de se alimentarem ambos correm em direções opostas, mas não conseguem porque a corda é curta e não alcançam os pés de milho. Após pensarem chegam à conclusão que precisam cooperar entre si para chegarem até a alimentação.



Apesar dos fatores que levam indivíduos a seus baixos níveis de funcionamento e sua idade ou severidade da condição, se a EAM é fornecida com qualidade, intensidade, foco e entendimento das habilidades e experiências que precisam ocorrer, a mediação terá tanto poder que penetrará as barreiras que existem ou que foram criadas devido a uma falta da mediação. Esta é a mensagem otimista da MCE e da EAM. Podemos olhar para as aplicações da EAM para explorar a habilidade da mente/cérebro de mudar e ser modificado. (Feuerstein, 2014, p. 124)

A luz da teoria de Feuerstein modificar-se é possível. Para tanto, o individual e o coletivo precisam integrar-se, pois dessa interação sujeito/coletivo produz-se conhecimento, o qual ajuda o indivíduo a ressignificar sua história. Nesse sentido, Da Ros (2002) assevera que é no coletivo que se aprende e é nas relações com o outro que ancoramos o desenvolvimento e a transformação como sujeitos ativos e conscientes do papel de cada um na sociedade.

A teoria da mediação tem sido objeto de estudo em diferentes lugares do mundo. Os resultados alcançados por Feuerstein alicerçam a construção de muitos trabalhos. As pesquisas de Sabbag, Sato (2017) e de Da Ros (2002), fortalecem a teoria de Reuven Feuerstein, elas foram aplicadas com estudantes de idades e condições etiológicas diferentes. No entanto, acreditaram que a mediação proporciona aos seres humanos ferramentas de reflexão sobre o fenômeno e a compreensão das conexões entre eles. Assim, contribuindo com a MCE.

No dizer de Feuerstein (2014), o fator determinante para a modificabilidade é a EAM. Nessa perspectiva, o presente trabalho apresenta um produto elaborado, a partir da teoria de Feuerstein, para o ensino de História. A experiência de aprendizagem mediada proposta se apresenta como uma estratégia pedagógica significativa, pois amplia e reconfigura ideias já existente na estrutura mental.

#### 4 PROPOSTA DE EXPERIÊNCIA MEDIADA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO CENTRO CULTURAL E EDUCACIONAL DA VILA EMBRATEL

Este capítulo tem como objetivo o desenvolvimento de uma proposta pedagógica para o ensino de História. A opção pelo trabalho com a Experiência de Aprendizagem Mediada surgiu da necessidade de alinhar teoria e prática pedagógicas, bem como contribuir com uma proposta metodológica que possa servir para o ensino básico, em nível fundamental, de forma em geral, e no ensino de História, a partir da mediação.

A ênfase no método histórico objetiva permitir que os alunos percebam que o conhecimento é produzido por pessoas e não estabelecido por uma autoridade desconhecida a partir de critérios insondáveis. Assim, aprendem que o conhecimento em História e, por conseguinte, o conhecimento sobre a sociedade e a ação humana é provisório, estando sempre em construção. A existência de múltiplas interpretações também pode ser destacada, desde que se enfatize que todas devem seguir regras metodológicas para poderem produzir resultados válidos.

Dessa maneira, o componente curricular História almeja construir o saber histórico por meio da interação entre mediador e mediado, numa relação dialógica em que ambos devem ser sujeitos ativos. Ao mesmo tempo que o professor produz conhecimento a partir de sua experiência, o discente só aprende quando lhe é dada a possibilidade de reinterpretar e reelaborar os saberes e métodos da disciplina de forma que façam sentidos para o lugar social em que habita. A seguir apresentamos o Quadro Organizador Curricular do 6º Ano do Ensino Fundamental nos anos finais, quando podemos observar e refletir sobre o que propõe para aprendizagem dos nossos estudantes em relação à História como disciplina escolar. O 6º ano do Ensino Fundamental tem a partir da BNCC e do DCTM a seguinte estrutura curricular, que é a base organizacional do planejamento escolar.

Quadro 2: Organizador Curricular do 6º ano do Ensino Fundamental

6º ANO			
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimentos	Habilidades	Atividades sugeridas
	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de	<b>Exposição histórica</b> O professor poderá propor a comparação entre os calendários cristão, judaico, mulçumano, maia, inca e asteca, e ainda

I - História: tempo, espaço e formas de registros	cronologias e as diferentes formas de vivenciar e marcar o tempo.	periodização dos processos históricos (continuidades, rupturas, simultaneidade e permanências).	observar como as comunidades indígenas e camponesas organizam seu tempo. Podem ser destacadas as comunidades tupis-guaranis com as quais os portugueses estabeleceram contatos e que tinham sua concepção de tempo estruturada pela guerra com os seus rivais, como aponta o antropólogo Eduardo Viveiro de Castro. O objetivo será demonstrar que as diferentes sociedades contam e experimentam o tempo de forma muito distintas.  <b>Roda de leitura compartilhada</b> Levar à sala de aula artigos de revistas de divulgação, a exemplo da publicação Aventuras na História, a fim de familiarizar os estudantes com outras formas de transmissão do conhecimento histórico. Em outro momento, proporcionar visitas a museus, arquivos e/ou casas de cultura, como o mesmo objetivo. Sessão de cinema: exibição de Os Croods (2013), animação que permite discutir as dificuldades da experiência humana antes da invenção da agricultura, debater a diferença entre cinema e história e levantar a discussão de elementos filosóficos, como o mito da caverna, de Platão.  <b>Croqui da comunidade</b> Propor aos estudantes que produzam um croqui ou um mapa da comunidade, destacando as mudanças que aconteceram nos últimos anos, para que possam compreender melhor as modificações ocorridas nos espaços físicos. A atividade pode ser desenvolvida em conjunto com o professor de Geografia.
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico com enfoque no Maranhão.	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.	
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização e as mais recentes descobertas arqueológicas que apontam para a origem da humanidade – sítios arqueológicos do Maranhão.	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. (EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos e quilombolas, discutindo a natureza e a lógica das transformações ocorridas e realizadas por outras culturas ao longo do tempo.	

		(EF06HI06) Identificar geograficamente e historicamente as rotas de povoamento no território americano.	
II - A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos). Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.	(EF06HI07) Identificar aspectos sócio-políticos, econômicos e culturais nas formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. (EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os Aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias, incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.	<b>Investigando o passado</b>  Por meio de trabalho em equipe, os adolescentes podem averiguar o desenvolvimento político e social de diferentes povos e culturas em distintos espaços, como, por exemplo, em sites que possibilitem a percepção das pirâmides pelos alunos, salientando a sua arquitetura grandiosa e sua função de proteger e preservar os corpos dos faraós. Sugestão de site: <a href="https://www.google.com/maps/about/behind-the-scenes/streetview/treks/pyramids-of-giza/">https://www.google.com/maps/about/behind-the--cenes/streetview/treks/pyramids-of-giza/</a> .  <b>Atividade de pesquisa</b> Propor uma simulação da pesquisa arqueológica no pátio do colégio ou outra área disponível: enterrar diversos objetos em várias camadas que devem ser escavados pelos estudantes como se fossem vestígios de uma civilização sobre a qual pouco se sabe. Em seguida, o professor deve pedir que os alunos reflitam sobre o que os objetos encontrados poderiam nos informar a respeito da sociedade a que supostamente pertenceriam. Em seguida, pode-se expor imagens de escavações arqueológicas reais para demonstrar a importância da cultura material para o estudo da História antiga.
	O Ocidente clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.	

6º ANO			
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimentos	Habilidades	Atividades sugeridas
III- Lógicas de organização política	<p>As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Domínios e expansão das culturas grega e romana.</li> <li>– Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.</li> </ul> <p>As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageira ou aldeias.</p>	<p>(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da polis e nas transformações políticas, sociais, culturais e militares, e seus impactos nas sociedades hodiernas.</p> <p>(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.</p> <p>(EF06HI12) Associar e ampliar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas e seus reflexos no processo de construção da cidadania no Brasil.</p> <p>(EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Debate</b></p> <p>Após o estudo da cidadania no mundo greco-romano, os estudantes podem ser divididos em dois grupos: um deve procurar as semelhanças entre a concepção de cidadania em Grécia e Roma, e outro as diferenças. O docente deve ressaltar a diferença entre democracia direta e representativa e a importância do voto como forma de participação. Em seguida, o professor pode sugerir uma pesquisa em que cada discente pergunte em casa para sua família o que significa ser cidadão no Maranhão de hoje.</p> <p style="text-align: center;"><b>Seminário</b></p> <p>Pode-se comparar a noção de cidadania nas culturas antigas e no tempo presente, ressaltando a diferença entre democracia direta e representativa e a importante passagem do mundo antigo para a importância do voto como forma de participação.</p>
	<p>A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. A fragmentação do poder político na idade média.</p>	<p>(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.</p>	
	<p>O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.</p>	<p>(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.</p>	

IV- Trabalho e formas de organização social e cultural	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.  Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. (EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.	<p><b>Pesquisa</b> Os estudantes devem ser divididos em grupos e cada grupo deve perguntar a familiares e conhecidos quais são as relações de trabalho em que se enquadram: assalariamento, trabalho informal irregular, parceria agrícola, trabalho autônomo, trabalho por empreitada/diária, etc. Cada grupo produzirá uma lista para que a turma perceba quais são as formas mais comuns, que devem ser contrastadas com a servidão medieval, destacando-se as diferenças.</p> <p><b>Roda de conversa</b> Cada discente pode discutir como a religião ordena sua vida, e as diferenças e semelhanças que identifica em relação à cristandade medieval.</p> <p><b>Produção textual</b> Por meio de músicas de diversos estilos – funk, rap, pagode, bossa-nova, Jovem Guarda e outros ritmos musicais, os estudantes poderão ler e reproduzir as letras, relacionando o papel social das mulheres na Antiguidade clássica com o contexto atual. O que mudou e o que permaneceu?</p>
	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.	
	O papel da mulher na Grécia e em Roma e no período medieval.	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	

FONTE: Documento Curricular do Território Maranhense, 2020.

Destacamos a unidade temática do quadro organizador contido no DCTM para ser nosso objeto de proposta curricular de ensino nesse contexto escolar e neste trabalho de dissertação de mestrado, tratando da Proposta Metodológica que implica no estudo da Unidade

Curricular IV, versando sobre Trabalho e formas de organização social e cultural, a qual trata do Mundo Medieval, conforme Quadro a seguir:

Quadro 3: Unidade temática objeto da proposta metodológica

6º ANO			
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimentos	Habilidades	Atividades sugeridas
IV - Trabalho e formas de Organização social e cultural	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.  Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África).  Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	(EF06HI16) Caracterizar e comparar dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. (EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.	<b>Pesquisa</b> Os estudantes devem ser divididos em grupos e cada grupo deve perguntar a familiares e conhecidos quais são as relações de trabalho em que se enquadram: assalariamento, trabalho informal irregular, parceria agrícola, trabalho autônomo, trabalho por empreitada/diária, etc. Cada grupo produzirá uma lista para que a turma perceba quais são as formas mais comuns, que devem ser contrastadas com a servidão medieval, destacando-se as diferenças.
	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.	<b>Roda de conversa</b> Cada discente pode discutir como a religião ordena sua vida, e as diferenças e semelhanças que identifica em relação à cristandade medieval.
	O papel da mulher na Grécia e em Roma e no período medieval.	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	<b>Produção textual</b> Por meio de músicas de diversos estilos – funk, rap, pagode, bossa-nova, Jovem Guarda e outros, os estudantes poderão ler e reproduzir as letras, relacionando o papel social das mulheres na Antiguidade clássica com o contexto atual. O que mudou e o que permaneceu?

Nesse contexto procuramos ouvir dos alunos, de forma aleatória, suas histórias de vida centradas na categoria Trabalho, Sociabilidade e Relações sociais e Cultura Familiar, para posteriormente utilizar essas histórias como estímulo na compreensão do que seja trabalho, sua importância na família e na sociedade, a relação do trabalho com a sociabilidade familiar e a cultura familiar.

Para a materialização da proposta metodológica levou-se em consideração o contexto social da escola e seus sujeitos. Ela é composta por duas ações, que são fundamentadas na Experiência de Aprendizagem Mediada e na Modificabilidade Estrutural Cognitiva. A primeira aborda a mediação dos conteúdos históricos no ensino de História. A segunda é denominada de complementar significativa, pois visa colocar em discussão um problema do Brasil e do Estado do Maranhão, o trabalho infantil.

Essa escolha acadêmica se deu a partir das observações feitas nas salas de aula da escola onde leciono, o Centro Cultural e Educacional da Vila Embratel (CCEVE), no qual, vivenciou-se os dilemas do fenômeno educativo, visto sempre como uma tarefa difícil, inconclusa e contraditória. Tais situações vividas no cotidiano escolar estimularam a trabalhar com a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada e a Modificabilidade Estrutural Cognitiva, para experimentar as situações de ensino e aprendizagem que ela permite compreender a nível de conhecimento e fazer a mediação ao nível dos alunos.

#### **4.1 Campo de ação**

O campo de pesquisa foi no Centro Cultural e Educacional da Vila Embratel – CCEVE foi fundado em 5 de dezembro de 1989 e está localizado na 1ª Travessa Santa Tereza, Nº 02, no bairro da Vila Embratel, na cidade de São Luís do Maranhão. Segundo Miranda (2017), A construção da ponte sobre o rio Bacanga (1970) possibilitou uma nova frente de ocupação, que deu origem a Área Itaqui-Bacanga. A Vila Embratel compõe essa região. O bairro surgiu no final de 1970 dentro de um contexto em que o governo do Maranhão anunciou um projeto<sup>14</sup> de expansão urbana para São Luís na década de 1960. Os moradores pioneiros desse lugar chegaram em 1978, eles migraram de um bairro vizinho (Sá Viana), local suscetível de possíveis alagamentos.

A instituição está situada em uma área periférica que contempla famílias menos favorecidas. Mediante as dificuldades da localidade, a escola foi fundada com o objetivo de

---

<sup>14</sup> A pretensão do Governo do Estado do Maranhão era atrair grandes investimentos econômicos. Para tanto, ele anunciou, por exemplo, o Projeto Carajás.



assistir as carências sociais da comunidade. Inicialmente, a escola atendia apenas crianças da Educação Infantil “Pré-escolar”. Para atender as necessidades da comunidade, bem como acolher aos anseios dos familiares, os quais desejavam que seus filhos continuassem no mesmo ambiente escolar, a instituição passou a ofertar o Ensino Fundamental, Anos Iniciais de 1º ao 5º no turno matutino, e no vespertino, o Ensino Fundamental, Anos Finais de 6º ao 9º ano e o Ensino Médio.

Atualmente, a instituição pertence à rede particular na categoria comunitária e os discentes são crianças e jovens com faixa etária de 3 até 15 anos que moram na Vila Embratel e bairros circunvizinhos (Gapara, Residencial Paraíso, Piancó, Anjo da Guarda, Bacanga e Sá Viana). Seu quadro administrativo é de pequeno porte e quanto a sua estrutura interna, a instituição dispõe de dez salas de aula, uma pequena biblioteca, sala de professores, secretaria, diretoria, cozinha, quadra poliesportiva, banheiros e auditório.

Figura 1: Localização da escola.



Fonte: Google Maps (2017) adaptado pela autora.

As escolhas dos pais pelo CCEVE, enquanto espaço formador para seus filhos, estão relacionados ao sentimento de confiança na aprendizagem dos alunos, amizade e por indicação. Em dezembro de 2021, em um encontro no final do ano letivo, foi perguntado aos responsáveis dos alunos o que levaram eles a selecionar o CCEVE. Cerca de 80% dos presentes responderam que o vínculo com a instituição era antigo, pois seus pais haviam participado de algum curso oferecido pela escola ou obtiveram formação no magistério naquele espaço. A partir dessa relação, a escola foi ganhando segurança, confiabilidade e espaço na comunidade.

Nos primeiros anos de funcionamento desse estabelecimento de ensino, a maioria dos docentes não possuía habilitação nas áreas de atuação que desempenhavam, principalmente no Ensino Fundamental (Anos Finais). Todavia, nos últimos anos esse cenário sofreu consideráveis modificações, uma vez que a equipe docente atualmente contempla profissionais competentes, licenciados e em grande parte especializados. Para Feuerstein (2014), um fator importante na apropriação do saber é a formação dos mediadores, pois eles têm o papel imprescindível de apresentar a ciência de forma clara e significativa aos alunos.

#### **4.2 Caracterizando os alunos**

Os sujeitos envolvidos nesse estudo foram estudantes do 6º do CCEVE, turno vespertino, os quais têm a faixa etária de idade entre 10 e 11 anos. Dentre os catorzes (14) alunos da turma, cinco (5) são criados por mãe solo, dois (2) pelo pai e avós e sete (7) moram com seus pais e irmãos. Por meio da vivência em sala de aula, podemos observar que grande parte desses alunos são oriundos de um contexto de aprendizagem que Feuerstein (2014) define de imediata e momentânea, pois a finalidade do seu aprendizado se resume na obtenção de notas, para aprovação no final do ano ou de alguma promoção educacional.

Diante das atividades propostas, era frequente por parte dos alunos, perguntarem “qual a pontuação estabelecida para a conclusão da tarefa?”. A apresentação de seminários constituiu-se como uma avaliação sugerida pelo CCEVE, e no momento de sua proposição em turma, a maioria dos alunos (as) perguntavam “eu posso decorar?”. Outro momento que evidenciou de forma clara a aprendizagem imediata foram às avaliações bimestrais, pois ao serem orientados a estudarem, os alunos (as) só usavam como fonte o questionário de revisão. Assim, entendemos que existe uma carência de mediação da aprendizagem, mas há uma forte evidência de uma prática tradicional do ensino. Feuerstein (2014) assevera que quanto mais experiência uma pessoa tem com a exposição à aprendizagem mediada, maior será a influência e o impacto do aprendizado nos mediados.

Em uma aprendizagem mediada há um processo de Interação que reconhece os saberes dos envolvidos e a potência do encontro desses saberes produzem conhecimento. É pertinente enfatizar que para Feuerstein, os indivíduos são modificáveis e essa crença constituiu-se como uma premissa na elaboração e aplicabilidade da proposta pedagógica.

Figura 2: Alunos envolvidos na mediação



Fonte: Souza, 2021.

As atividades desenvolvidas contemplaram o quarto bimestre do ano letivo de 2021 objetivando que a mediação da aprendizagem no ensino de História a partir da EAM e da MCE contribua com a formação de um saber histórico dos estudantes e com o desenvolvimento no processo de ensinar e de aprender do mediador e mediado. Desse modo, a escola se constituiu um espaço de fomentação no processo contínuo e sistemático de ensino e aprendizagem, que no dizer de Moura (1997), um ambiente escolar onde se concretizam duas ações: a de forma-se e formar alguém, possibilitando que os alunos transitem nesse mundo de forma crítica, como sujeitos interventores do futuro.

### 4.3 Ensinar e aprender nos dias atuais

Freire (2011) nos diz que a prática do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do docente consigo mesmo. Quando pensamos sobre o processo de ensino-aprendizagem

nos dias atuais, o termo colaboração se encontra diretamente relacionado e ligado a este processo. Ensinar e aprender fazem parte de uma troca entre professor e aluno, no qual é necessário que haja ação colaborativa, participativa e de construção conjunta entre o professor e o aluno para que de fato a aprendizagem ocorra.

Feuerstein (2014) diz que dessa relação produz-se conhecimento:

O mediador cria em uma pessoa uma forma de abordar e referir-se aos fenômenos, além de despertar o interesse de entendê-los, a necessidade de encontrar ordem neles, de entender está ordem e criá-la por si própria. Desta forma, a mediação aumenta a habilidade de uma pessoa derivar benefícios da exposição direta ao estímulo. (Feuerstein, 2014, p. 77)

Dessa forma, o papel do educador no séc. XXI é mostrar diretrizes frente às necessidades educacionais do mundo contemporâneo, levando em consideração que o aluno quando chega à escola, já traz com ele uma bagagem própria de conhecimento que é adquirida em sua família, sua comunidade, devendo o professor aproximar o processo de ensino-aprendizagem dessa realidade que o aluno traz consigo, para que ele encontre significado e aplicação dos conhecimentos ao longo do seu dia a dia e de sua vida. Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem deve ser uma ação direcionada, de forma que o aluno se torne consciente de si mesmo e do seu papel na construção do próprio conhecimento.

Cabe então ao professor o papel da mediação entre o aluno e o conhecimento que será trabalhado e concebido, isto é, o professor deve planejar métodos de ensino que tenham como objetivo a construção do conhecimento por parte do aluno, bem como os ajude a pensar de forma crítica, tornando desta maneira a sala de aula um ambiente de troca de conhecimento e um espaço de reciprocidade. Nesse processo, o professor exerce ao mesmo tempo o papel de orientador e orientado, tendo em vista que a aula é feita a partir de uma troca com o aluno, onde o professor não irá só falar enquanto o aluno “absorve” o que é falado pelo professor, mas o conhecimento e a aprendizagem vão sendo construídos em conjunto, entre professor e aluno, os dois usam suas experiências para trazer sentido ao conteúdo e o aluno interioriza uma série de princípios que são necessários para a formação do seu conhecimento e de sua cidadania. Diante dessa situação Feuerstein (2014) propõe que:

A propensão mediada do indivíduo por buscar e construir significado para sua vida é o fator e força dirigente das transformações e desafios que serão realizados, porque transições e mudanças durante a vida requerem que a pessoa adapte as novas situações aos significados que foram dados a situações anteriores na vida. (Feuerstein, 2014, p. 91)

No entanto, para que essa mediação ocorra de maneira efetiva se faz necessário que o educador compreenda o sentido da atividade docente na época que estamos vivendo, bem como

as suas peculiaridades pessoais, para que dessa, se obtenha como efeito, múltiplos posicionamentos em sala de aula, tanto do professor, quanto do aluno.

Sendo assim, o papel do professor na construção do conhecimento, se concebe em uma atividade de caráter intelectual, visto que se organizam aspectos do saber, do saber-fazer e da observação dos objetivos a serem alcançados na prática educacional. Cabe ressaltar que tais capacidades não significam somente domínio da técnica e ferramentas práticas, mas o entendimento de suas ligações com a conjuntura social em que suas práticas são realizadas, bem como a finalidade transformadora em relação ao aluno no encadeamento educativo e prática social em que este aluno está inserido.

Consequentemente, o fazer pedagógico não fica assentado apenas na transmissão do conhecimento por parte do professor e a recepção deste conhecimento por parte do aluno, ele enfoca a ética, tendo em vista que trabalham com valores, interesses e concepções de homem e de mundo. O papel do professor, nesse processo, é ser capacitado no exercício de sua prática profissional, de forma que estas demandas sejam atendidas. O que expressa que os caminhos que deverão ser adotados ao programar suas práticas educacionais, não devem ser sem razão ou casuais.

Desta forma, as práticas educativas em uma sociedade cujas ligações se processam entre classes sociais opostas por diversos fatores, tais como: sociais e econômicos, cujos interesses são divergentes, muitas vezes marcadas por dependências e relações de subordinação, a educação deve ser construída de forma a tornar o aluno crítico, pois somente assim, tais relações podem ser transformadas, promovendo a autonomia do aluno em todos os aspectos de sua vida social, político e cultural, conforme nos coloca Freire (2011, p. 140): “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”. Dessa forma, é fundamental a reflexão da prática docente, já que ela influencia na autonomia do aluno e na fomentação do seu saber.

Assim, torna-se fundamental que o educador observe como estão sendo processadas e de que forma o progresso da turma está sendo feito, observando e respeitando as disparidades dos alunos, de preferência analisando suas práticas enquanto mediador, procurando sempre encaixar em suas práticas educacionais novas metodologias, observando as que não estão satisfazendo as necessidades educacionais da sala de aula e que haja sempre ligação entre a teoria e a prática.

Deste modo, tanto o professor cresce e aprimora suas técnicas profissionalmente, da mesma forma que o aluno só tem a ganhar, pois ele tem a chance de ampliar suas experiências

de aprendizagem e conhecimento, tendo assim a oportunidade de atuar como um agente transformador da sua realidade e sendo capacitado para “o fazer” social.

O professor que está consciente do seu papel e de sua importância para a sociedade, sabe que esta aprendizagem efetiva ocorre pela relação que é instituída entre ele e o aluno. Para Da Ros (2002):

Não basta a interação com os objetos para que se “aprenda a ser inteligente”; é preciso criar interações entre homens, com mediações pautadas de significado históricos, marcados pela produção de significado em movimento, portanto, por um processo de ressignificação constante. (Da Ros, 2002, p. 27)

Diante do exposto, podemos concluir que o que se espera de um profissional da educação atualmente é que ele possua várias habilidades, que se proponha está sempre aberto a novos conhecimentos e práticas pedagógicas e que saiba atender e lidar com as demandas de sala de aula de forma satisfatória. Com as rápidas transformações que ocorrem no mundo, se apropriar desses novos conhecimentos e experiências é um fator determinante e de diferenciação para a aprendizagem e as demandas da sociedade atual.

Assim, cabe ao professor administrar esse conhecimento junto ao aluno, não podendo, portanto, existir inércia frente às transformações e demandas sociais. A ação educativa utiliza-se de certos instrumentos mediadores que dão um novo sentido à relação do aprendiz com o meio e consigo mesmo. Para Feuerstein (2014), o aprender a aprender implica na possibilidade de modifica-se sempre.

As atividades constituem-se como um instrumento de ensino, já que fomentam o ensinar e o aprender. A este respeito Moura (1997) destaca que:

Para o professor, ela pode ser uma atividade de ensino que o forma na medida em que planeja a ação inicial e deve permanecer num processo de avaliação contínuo das ações desenvolvidas em aula, para que seja atingido o objetivo proposto. A ação individual do professor está, dessa forma, carregada de sua autoformação, pois é parte de um projeto, cuja realização implica ações coletivas que deverão atentar para o conjunto de fatores que permitirão a realização da aprendizagem: os aspectos sociais, psicológicos, afetivos e cognitivos envolvidos na aula a partir da atividade orientadora de ensino. (Moura, 1997, p. 13)

Mediante o exposto, observa-se que as atividades são instrumentos que propiciam a construção do saber, pois elas são elaboradas a partir da combinação de conceitos, técnicas e ferramentas. No dizer de Feuerstein (2014) a atividade para contribuir com a formação dos estudantes precisa ser mediada e possuir intenção, transcendência e significado. Além disso, ela deve promover um diálogo com o contexto social dos mediados. Dessa forma, ela causará modificabilidade, para coletar as evidências da MCE advinda da mediação no ensino de História aplicou-se uma proposta pedagógica no ensino fundamental anos finais.

#### 4.4 A mediação em ação: um relato de experiência

A abordagem metodológica inclui duas ações distintas: uma envolvendo a aprendizagem histórica e outra de complementação significativa. A primeira concentra-se na mediação dos conteúdos históricos durante as aulas de História e foi implementada ao longo de três aulas. A segunda aborda a questão do trabalho infantil e foi desenvolvida no decurso de duas aulas. Ambas as ações foram realizadas no ano de 2021. Elas contabilizaram a nota mensal dos alunos e cobriram todo o período do quarto bimestre do ano letivo mencionado. O desenvolvimento da proposta contou com instrumentos de coletas de dados, questionários, encontros dos profissionais da educação e pais. Cada etapa foi delineada com base na teoria de Reuven Feuerstein, a qual orientou a ministrar aulas mediadas significativas para os alunos.

Nas intervenções mediadas em sala de aula não foram usados instrumentos do PEI. No entanto, apropriamo-nos de mecanismos que enriquecesse a EAM como vídeos, fragmentos de texto, ilustrações, dentre outros. Entende-se que além de beneficiar o aprendizado dos alunos aumenta a modificabilidade dos mediados, pois o saber fazer foi ressignificado. As etapas de cada ação ocorreram no turno vespertino, no mesmo horário das aulas.

A primeira aula da ação 1 teve como tema *Trabalho e forma de organização social e cultural* e durou 50 minutos. Para envolver os alunos com a temática e estimular a aprendizagem, inicia-se a aula entregando aos alunos uma cópia dos materiais (figura 3), que seriam projetados. Feuerstein (2021) enfatiza que as imagens e ilustrações se constituem como instrumentos que estimulam os aprendizes a irem além do pensamento superficial. A partir das imagens eles deveriam responder aos seguintes questionamentos: “o que há de comum nas imagens?”, “Quem são os sujeitos que aparecem?”, “O que eles estão fazendo?”, “Em quais ambientes essas pessoas estão inseridas?”.



Figura 3: Trabalho formal e informal.



Cerca de 70% dos alunos identificaram que o tema abordado nas imagens era o trabalho. A maioria dos mediados relacionaram a imagem 1 como uma situação corriqueira no seu cotidiano. O uso das imagens no ensino de História em sala de aula contribui para potencializar, enriquecer e promover uma avaliação do conhecimento prévio dos estudantes. Molina (2007)



destaca que o uso de imagens nas aulas de História deve levantar, a partir das respostas dos alunos, as possibilidades de investigação da construção do conhecimento.

A aula prosseguiu com a projeção da figura 4. Nela estavam contidas duas questões relacionadas ao conceito de trabalho e seu sentido na vida humana.

Figura 4: O sentido do trabalho humano.

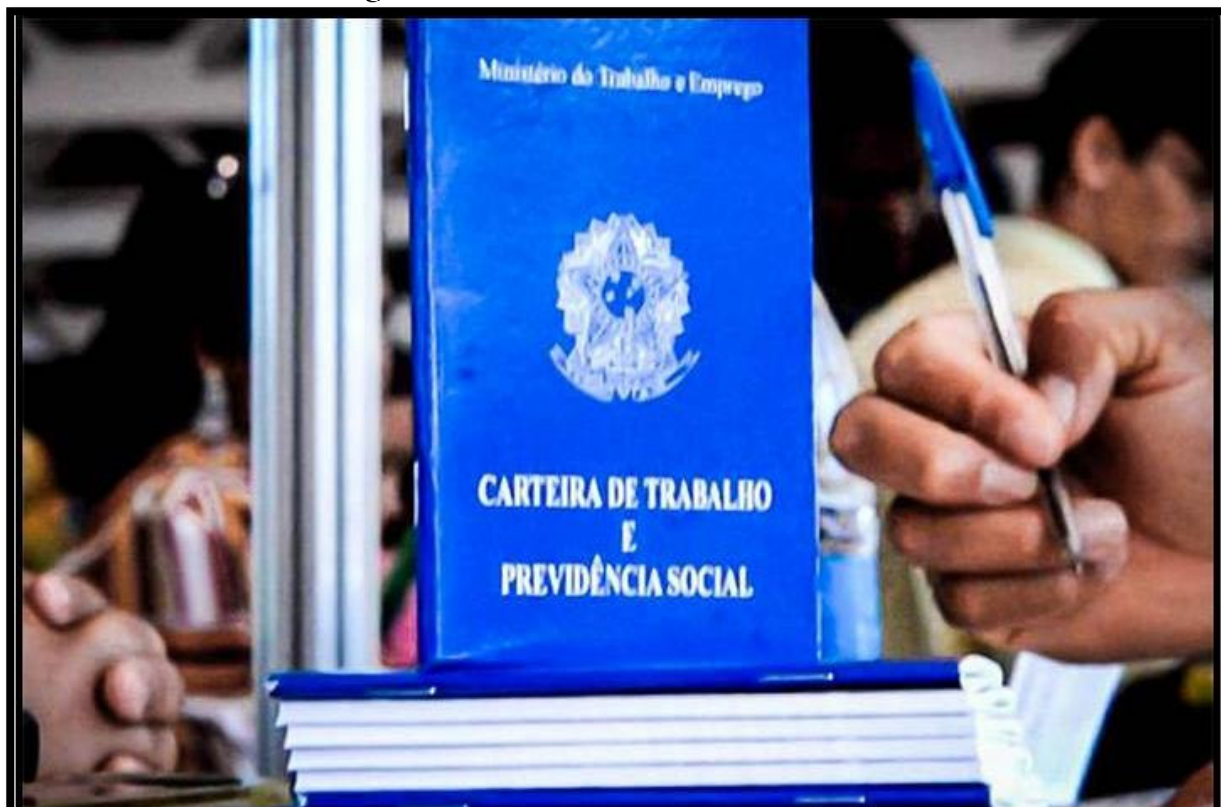


Foto: (Marcello Casal Jr/Reprodução)

**O que é o trabalho?**

**Qual o sentido do trabalho na vida humana?**

Em seguida, foram distribuídas aos estudantes fragmentos de textos recortados que poderiam responder os questionamentos. Nesse momento, os alunos foram orientados a fazer a leitura dos fragmentos recebidos e identificar se eles pertenciam a alguma das questões. A turma envolvida nessa atividade apresentou dificuldades na classificação dos fragmentos. Logo iniciaram as perguntas:

“Tia o que significa a palavra remunerada?”, “O que é uma atividade formal?”

Feuerstein (2021) atribui a dificuldade de análise e classificação a vários fatores. O primeiro surge da não familiaridade com o conteúdo e pelo desconhecimento de algumas palavras. Diante disso, foi necessário familiarizar os alunos com a temática abordada,

trabalhando a historicidade do conceito, seu sentido para os indivíduos e alguns termos relacionados ao mundo do trabalho. Após a intervenção mediada iniciamos novamente a classificação dos fragmentos de textos. Analisando as atividades, foi observado que os mediados compreenderam que o conceito de trabalho passou por um processo de ressignificação. Ao final da primeira aula, foram indicados dois alunos para sintetizar o que entenderam. O estudante 1 conceituou o trabalho da seguinte forma:

“Hoje é uma atividade que pode ser praticada por homens e mulheres com o objetivo de atingir uma meta. Mas os salários não são iguais”.

O segundo aluno disse que o sentido do trabalho está:

“Na realização de alguns sonhos e no sustento das necessidades básicas”. Ele finalizou destacando que “as pessoas que trabalham nas feiras do nosso bairro têm o objetivo de manterem suas famílias”.

Os alunos sintetizaram as respostas com base na mediação do conteúdo e em situações vivenciadas por eles na sua comunidade. Assim, é pertinente salientar que a EAM promoveu uma modificabilidade, pois os estudantes compreenderam que o conceito de trabalho passou por um processo de mudança, já foi considerado indigno e visto como uma forma de castigo divino. Atualmente, constitui-se como um dos valores fundamentais dos seres humanos.

A aula 2 teve como tema *As diferentes formas de trabalho no mundo antigo e medieval* e durou 50 minutos. O objetivo era diferenciar escravidão, trabalho servil e trabalho livre. O encontro foi iniciado com um breve resumo da aula anterior. Seguiu-se fazendo a entrega de cópias de imagens que abordavam as diferentes formas de trabalho em diferentes temporalidades.

A partir das imagens, iniciou-se um debate com a finalidade de conhecer as necessidades de aprendizagem dos alunos, categorizar e representar de modo temático o conhecimento acumulado. Dessa forma, na visão de Feuerstein (2021), os elementos da mediação compõem-se da harmonia entre os objetivos de aprendizagem, que devem persistir além da ocasião e da crença na modificabilidade por meio das intervenções.

Nessa perspectiva, os alunos delinearão as três formas de trabalho apresentado nas imagens em uma ficha de estudo dirigido. Veiga (2013), considera que o estudo dirigido é uma estratégia de aprendizagem que envolve a criação de um guia de estudo, permitindo que os alunos sigam as etapas delineadas de maneira sistemática e organizada. Isso lhes possibilita compreender, interpretar, analisar, avaliar e aplicar o conteúdo apresentado no guia de estudo de forma eficaz. A atividade foi dividida em três partes, a primeira referia-se ao trabalho livre, a segunda correspondia ao trabalho escravo e a terceira ao trabalho servil. Em cada uma delas ocorreram debates por meio de aula expositiva e ao final de cada rodada, os alunos respondiam

os questionamentos referentes à forma de trabalho abordado. Os mediados apresentaram dificuldades em conceber que o trabalho escravo na antiguidade não estava relacionado à cor da pele.

Figura 5: Trabalho escravo na Antiguidade.



Fonte: <https://historiacsd.blogspot.com/2017/06/o-mundo-do-trabalho-nas-sociedades-da.html>

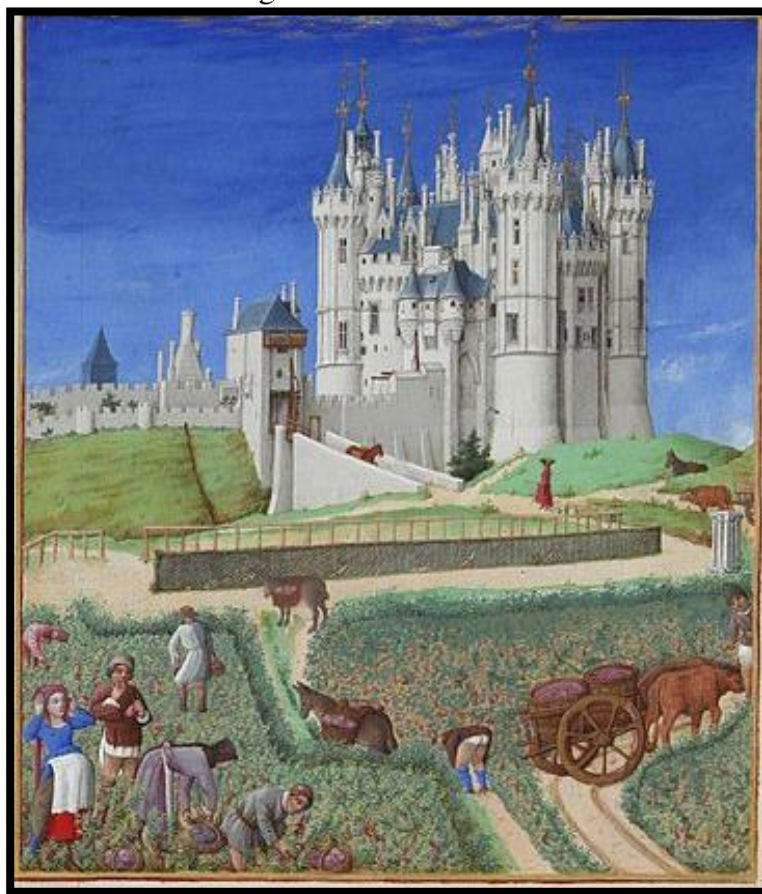
Figura 6: Trabalho livre.



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/oficinas-medievais.htm>



Figura 7: Trabalho servil.



Fonte: Amazon AWS

Na visão de alguns alunos, o que possibilitava alguém ser escravo era “a cor da pele e a pobreza”. Essa resposta nos leva a inferir que o conhecimento dos alunos acerca da escravidão limita-se a forma escravocrata que “existiu” no Brasil. Assim, foi necessária a interrupção da aula para possíveis observações acerca do assunto. Ao serem indagados novamente sobre a temática eles afirmaram:

“Na antiguidade as pessoas se tornavam escravas por meio de guerras ou por dívidas”.

De acordo com Feuerstein (2021) as dificuldades evidenciadas pelos mediados corresponde à prontidão cognitiva em estabelecer relações entre conteúdo e contextos. No entanto, a Experiência de Aprendizagem Mediada funciona como uma força motriz na construção do aprender a aprender. Nesse sentido, observou-se que as respostas foram ressignificadas, espelhando uma nova representação do trabalho escravo.

Na terceira aula, fundamentada na EAM, foi abordada *A organização social e cultural na Idade Média*. O encontro teve duração de 50 minutos e foi iniciado com um breve resumo da aula anterior. O momento prossegue com a exposição e diálogo entre o mediador e os mediados dos seguintes pontos:

- A formação da sociedade feudal a partir dos estamentos sociais: clero, nobreza e servos;
- A única possibilidade de mobilidade social que dependia da relação de suserania e vassalagem;
- A hierarquização social e suas funções;
- O papel e poder do clero;
- O trabalho na sociedade feudal.

O propósito dessa intervenção era que os estudantes compreendessem os diversos papéis desempenhados pelos membros da sociedade feudal. Na perspectiva da EAM, é fundamental e indispensável o uso de uma série de técnicas para orientar qualquer ação. Com base nisso, propôs-se uma atividade, a qual era composta por um texto e cinco questões.

Um aluno foi selecionado para ler o documento “A sociedade tripartida” do escritor Adalberon de Laon em voz alta para toda a classe, logo após, foram sanadas algumas dúvidas em relação ao sentido de algumas palavras do texto. A seguir, os aprendizes receberam uma atividade impressa e instruções para respondê-la. Dentre as cinco questões, a de número 4, que perguntava a visão do autor a partir da seguinte afirmativa “*os servos têm outra condição. Essa raça atormentada nada pode obter sem dor*” foi a que eles apresentaram dificuldade em delinear seu entendimento. Dos treze alunos presentes, cinco (alunos 2, 7, 8,10 e 11) responderam respectivamente:

- “Ele quis dizer que os servos não conseguem nada sem dor”;
- “Esta raça nada podia adquirir sem dor”;
- “Queria poder enumerar o esforço do servo”;
- “Que essa raça só obtinha as coisas com dor”;
- “Ele quis dizer que os servos trabalham muito”.

As respostas levam-nos a identificar uma falha na interpretação do texto associado à dificuldade de contextualização e a historicidade do conceito de trabalho. Assim, tomando como base os parâmetros que nortearam a construção dessa proposta, foram necessários uma ação mediadora explicativa da condição de servo de acordo com o olhar da igreja católica. Isso possibilitou a reformulação, organização e apropriação do conhecimento. O erro seguido de revisão e intervenção faz parte do processo de escolarização. Os alunos (7, 10 e 11) traçaram novas respostas:

- “Nessa sociedade a função dos servos é manter a primeira e segunda ordem”; (Aluno 7)
- “A condição de servidão está relacionada com a divisão da sociedade”; (Aluno 10)
- “Nesse período o trabalho era indigno e visto como um castigo de Deus”. (Aluno 11)

Diante do exposto, percebe-se que a mediação propiciou uma modificabilidade na forma de interpretar a visão do autor do texto. A aplicação da EAM no contexto educacional constituiu-se como um elemento facilitador da aprendizagem. Feuerstein (2021) enfatiza que a evidência eficaz desse processo está nos resultados obtidos por meio da intenção, da transcendência e do significado. A partir das três aulas, observou-se que os estudantes atenderam as proposições de cada ação e transcenderam ao aprendizado imediato, pois conseguiram organizar conceitos e conectar passado e futuro. Com o objetivo de relacionar o saber histórico e a realidade social dos alunos, foi desenvolvida uma ação complementar significativa.

#### 4.4.1 Ação complementar significativa

A referida ação foi aplicada em três horários que teve duração de 50 minutos cada. O recorte para a temática do trabalho infantil se deu em virtude da vivência dos alunos com o assunto nos comércios e feiras da Vila Embratel e bairros adjacentes. O objetivo era que os estudantes refletissem a respeito do trabalho de crianças e adolescentes no Brasil e na sua comunidade, além de compreender por que essa forma de trabalho persiste até os dias atuais.

A primeira aula contou com a presença de quatorze alunos. A iniciou com a projeção de slides que mostravam fotos de crianças escravas e operárias. Ao serem questionados sobre as imagens os alunos (3, 5 e 6) fizeram algumas observações:

“Tia, essas crianças estão vestidas de formas diferentes”; (Aluno 3)

“Elas estão em locais diferentes”; (Aluno 5)

“As de pele negra estão sendo castigadas”. (Aluno 6)

A teoria de Reuven Feuerstein defende que a construção do conhecimento não ocorre através do contato direto com o conteúdo, pois é fundamental “um adulto experiente no assunto para manter as mentes dos alunos interessadas durante as atividades”. (Feuerstein, 2021, p. 32). Nesse sentido, aproveitou-se o momento para contextualizar as imagens explicando o cotidiano das crianças escravas e dos filhos dos senhores. Outros pontos abordados foram a jornada e as condições de trabalho das crianças operárias. Diante do exposto, foram feitas as seguintes indagações a turma “Todas as crianças são iguais e possuem acesso as mesmas oportunidades, tais como estudar, brincar, comer e se divertir”? “As crianças têm direitos”?

Em relação à primeira pergunta três alunos responderam:

“Tia, eu acho que não porque no meu bairro os meninos muito cedo viram empacotador nos comércios”; (Aluno 1)

“Professora, quando eu vou à praia vejo muitas crianças vendendo”; (Aluno 2)

“Lá perto da minha casa tem um menino que não estuda porque tem que ajudar a mãe a sustentar a casa”. (Aluno 3)

A segunda pergunta, respondida pelos mesmos alunos, gerou as seguintes afirmativas:

“As crianças têm direitos, mas não sei quais”; (Aluno 1)

“Algumas têm que escolher o direito ou trabalhar e comprar comida”; (Aluno 2)

“Têm direitos, mas eles não colocam comida na mesa”. (Aluno 3)

Embora as respostas tentem justificar a necessidade de algumas crianças trabalharem, eles compreendem que nem todas as crianças têm as mesmas oportunidades e acesso à educação ou mesmo de se divertir. Uma carência identificada foi o desconhecimento dos direitos da criança e do adolescente, ao colocar a sigla do ECA no quadro e perguntar sobre o seu significado e função, todos os alunos presentes disseram não conhecer. Nesta prática, explicou-se de forma expositiva que a sigla ECA significa Estatuto da Criança e do Adolescente, que ele foi criado em 1990, além disso, é composto de um conjunto de regras que protegem a criança e ao adolescente.

Após o intervalo, iniciou-se a segunda aula, nela foi exibido um vídeo “Trabalho Infantil – parte I” (Profissão Reporter, direção Caco Barcellos, 2012) que mostrou as relações de trabalho na atualidade. Os alunos foram orientados a analisar o vídeo a partir dos seguintes pontos: Quais são os sujeitos envolvidos? Qual foi a temática abordada no vídeo? Quais as condições sociais das crianças? Quais os riscos ao seu desenvolvimento escolar? É justo que crianças e adolescentes trabalhem? A turma selecionou cinco alunos para exporem suas ideias de forma oral. Em seguida, foi questionado se algum aluno trabalhava ou já havia trabalhado. A resposta foi não.

O próximo passo da aula foi debater com os alunos o artigo 227, da Constituição de 1988, bem como apresentar os sete artigos (7º, 15º, 17º, 19º, 60º, 69º e 71º) do ECA que trata dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes. A falta de conhecimento sobre a lei mais importante do Brasil que protege as crianças e adolescentes direcionou a aula para a explicação de cada um deles. Após as observações, perguntou-se aos estudantes se eles conseguiam identificar no seu dia a dia o não cumprimento de algum artigo. Com um leve sorriso no rosto, eles destacaram o artigo 60º. A forma como os alunos se posicionara levou-nos a inferir que é comum eles presenciarem crianças e adolescentes em situação de trabalho.

A segunda aula foi finalizada com a projeção do gráfico estatístico da base do IBGE – PnadC do ano de 2019, de acordo com o sexo, a cor ou raça, a condição do estudante, em situação de trabalho infantil no Brasil, e o mapa que mostra a distribuição do trabalho infantil nos Estados brasileiro. A primeira reação dos mediados foi identificar que o Maranhão faz parte da região que possui a maior concentração de crianças e adolescentes em condição de trabalho.

A aplicabilidade da proposta foi finalizada na aula seguinte. A conclusão se deu com a produção de uma história em quadrinhos e a criação de cartazes e panfletos para uma campanha de conscientização contra a exploração do trabalho infantil na escola e no seu entorno. Visando exercitar os conhecimentos apreendidos, foi elaborado o material:


Figura 8: Atividade desenvolvida pelos alunos.

CCEQUE

Trabalho infantil


o que é trabalho infantil?  
Trabalho infantil é o emprego de crianças em qualquer trabalho que prejudique a sua infância

Quais regiões se destaca esse trabalho?  
O sul do Brasil é a região onde há maior concentração de trabalho infantil



Quais são as causas do trabalho infantil?  
Pobreza, má qualidade da educação e questões culturais

Quais são as consequências do trabalho infantil?  
O cansaço, distúrbios de sono, irritabilidade e alergias



Qual a lei que protege a criança do trabalho infantil?  
O Projeto de Lei 4455/20 pune quem submeter criança ou adolescente a trabalho perigoso



A turma se envolveu e trabalhou em conjunto no desenvolvimento de cada material didático. O resultado dessa intervenção foi enriquecedor, pois ampliou a visão de mundo dos aprendizes e contribuiu com a formação de sujeito críticos ativos.

#### **4.5 Avaliação da mediação da aprendizagem**

Para que pudesse realizar a avaliação da construção da aprendizagem por parte dos alunos a partir da EAM, e se os resultados pretendidos com essa pesquisa foram de fato alcançados, realizou-se a aplicação de um questionário para os alunos em dois momentos distintos da ação complementar significativa. O primeiro momento ocorreu, após o contato dos alunos com as imagens apresentadas e a exibição do vídeo sobre trabalho infantil. O objetivo era que eles delineassem seu conhecimento acerca da temática. O segundo momento, ocorreu ao final de toda intervenção, pois acreditava que eles já teriam a capacidade de utilizar os conhecimentos que foram construídos ao longo da aula para responder as questões.

A teoria de Reuven Feuerstein fundamenta esse tipo de avaliação, pois de acordo com ele:

“Primeiro você testa; [então], ensina imediatamente (durante a sessão de teste) a habilidade que está ausente, [e], por fim, [você] imediatamente volta a efetuar o teste para determinar a capacidade de uma criança para a aprendizagem. Os resultados demonstram que, quando lhes eram ensinadas habilidades das quais careciam, os jovens eram capazes de mudanças imensas. Em outras palavras eles podiam aprender”. (Feuerstein, 2021, p. 61)

Alicerçada nessa visão, elaborou-se o questionário para a avaliação dos estudantes. Ele era composto por 8 (oito) questões: 4 (quatro) relacionadas aos direitos da criança e adolescente e 4 (quatro) sobre o trabalho infantil. Por meio da análise confrontada entre o questionário inicial (Q.I) e final (Q.F) foi possível perceber uma significativa evolução nas respostas dadas pelos alunos para as mesmas questões no início e no término da aula sobre o trabalho infantil. Os alunos dispuseram de tempo suficiente para refletir sobre todas as questões e então respondê-las. Ao realizar a comparação entre as respostas dadas pelos alunos, é possível perceber os seus conhecimentos prévios e a construção do conhecimento que foi realizado a partir da EAM.

A primeira questão do questionário inicial e final dizia respeito ao significado do ECA. Foi possível perceber que no Q.I as respostas dos alunos foram dadas de forma direta e não explicativa. Inicialmente os alunos se limitaram a responder “não sei”, “uma expressão de nojo”. Após a aplicação da EAM, é possível perceber que os alunos inseriram ao seu contexto de respostas e explicações sobre o estatuto e sua função social. Seguem a primeira e a segunda

resposta de um aluno a mesma questão, vale ressaltar que os nomes dos alunos foram mudados para resguardar suas identidades:

“Uma expressão de nojo” - Pedro (QI);  
“É o Estatuto da Criança e Adolescente e ele serve para proteger a gente” – Pedro (QF).

A análise do conhecimento prévio do aluno, mostra-nos que ele desconhecia a existência da lei mais importante que lhe garante direitos e proteção. Durante a aplicação da EAM, a partir do desenvolvimento das atividades, das imagens mostradas, dos novos conceitos apresentados e da abordagem da criação do ECA e sua função, podemos perceber que no Q.F, o aluno apresentou indícios da apropriação de novos conceitos construídos ao longo da aula em sua resposta, ampliando a sua visão sobre o trabalho infantil.

A partir da observação de outra resposta, para esse mesmo questionamento, é possível perceber o aumento no repertório de vocabulário do aluno:

“Não sei” – (QI);  
“É um estatuto que tem a função de proteger a criança e ao adolescente” – (QF).

Diante do exposto, podemos perceber, ao analisar as respostas do questionário inicial e final do aluno, o claro aumento do seu repertório ao construir suas respostas e que os conhecimentos iniciais e finais do aluno não são mais os mesmos. Observa-se que agora eles possuem um conhecimento mais amplo sobre o tema, tratando sobre o assunto de maneira mais abrangente, com mais riqueza de detalhes e mais explicativo.

A segunda questão do questionário, perguntava a respeito da aplicabilidade do ECA na vida das pessoas. Os alunos apresentaram várias respostas no primeiro momento, mas foi percebido que os alunos não construíam suas respostas de forma ordenada ou não responderam, limitaram-se a escrever “não sei como se aplica”. Após um debate sobre a aplicação do estatuto, onde os alunos puderam falar sobre suas vivências, nota-se que as observações realizadas ao longo da aula influenciaram as respostas dadas no questionário final. Os mediadores conseguiram aprofundar seus conhecimentos, construir novos conceitos e não relacionaram suas respostas ao senso comum. A maioria dos alunos exemplificou com base no seu dia a dia como o ECA poderia ser aplicado na sua comunidade.

A questão três, perguntava sobre a função do ECA e quais direitos ele garante. Grande parte dos alunos deixou essa questão em branco no questionário inicial, aqueles que responderam se limitavam a dizer “não sei”. Ao serem questionados na quarta questão sobre a criação do ECA, a turma toda perguntou: “Tia, posso pular essa questão”? É possível afirmar que eles desconheciam quem instituiu Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Após as

intervenções dialogadas e mediadas ao longo da aula, os alunos conseguiram estruturar suas concepções sobre a criação do referido estatuto.

Na quinta questão, perguntou-se quem era responsável pela fiscalização e garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. As respostas variaram, uns escreveram “a prefeitura”, outros “a justiça”, “o governo”. No entanto, a maior parte dos educandos disse que é o “conselho tutelar”. Para estes, em uma discussão após a aplicação do questionário, perguntou-se como eles chegaram a essa conclusão. Eles comentaram que em uma reunião da escola, “a tia Catarina e tia Cleia (coordenadoras) disseram que se a gente faltasse muito iriam acionar o conselho tutelar”. Entende-se que as resposta não foram baseadas no conhecimento do ECA, mas pelo que casualmente é chamado de “chute”, ou por dedução.

A questão seis inquiriu se o menor de 14 anos de idade pode trabalhar. A aluna Ana afirmou no questionário inicial e final respectivamente:

“Sim, porque têm várias pessoas que não têm pais” – (QI);  
 “Não, a lei não permite” – (QF).

Inicialmente a aluna parecia não conhecer o ECA e nem o artigo 60º, o qual dispõe da proibição do trabalho a menores de 14 anos, salvo na condição de aprendiz. Após a mediação do artigo citado na aula, a aluna evidenciou que aprofundou o seu conhecimento sobre o tema, apresentando uma grande gama de exemplos e conseguindo expor de forma ordenada sua resposta.

O aluno João, em seu questionário inicial, não respondeu à questão quatro, na aplicação do questionário final o aluno respondeu:

“O estatuto da criança não permite que crianças sejam exploradas com essa idade” (QF).

É possível perceber que o aluno no primeiro momento não conseguiu colocar no papel os seus conhecimentos prévios, nem mesmo exemplificar ou relacionar com as práticas de trabalho infantil na sua comunidade. Contudo, as discussões e diálogos feitos em sala de aula possibilitou a formulação de uma ideia. Dessa forma, observa-se que no questionário final, o aluno apresentou sua resposta de forma ordenada e precisa, mostrando a apropriação de novos conhecimentos.

Ainda sobre a mesma questão, uma parte dos alunos restringiu-se a escrever “sim” ou “não”. No entanto, as respostas de Karla chamaram atenção. Nos questionários ela respondeu respectivamente:

“Pode quando for necessário para o seu sustento” (QI);  
 “Eu entendo que a lei não deixa, mas se a criança tiver que escolher entre passar fome e trabalhar para comer, eu acho que ela vai preferir comer” (QF).

A fala dela, por meio da escrita, evidenciam justificativas que mascaram ou velam a realidade de uma parcela da sociedade carente de oportunidades. Embora ela tenha compreendido que existe uma lei que protege a criança e ao adolescente, a questão da necessidade de condições básicas para sobreviver é mais forte. Para ela, o trabalho infantil pode ser fruto da falta de alimentação.

As questões 7 (sete) e 8 (oito) contribuíram com esse estudo, pois nelas os alunos delinearão quem é o responsável pelo sustento da família, qual a profissão do mantenedor e quantas pessoas dependem dessa renda. O propósito era conhecer a realidade de cada um e contribuir com a construção do conhecimento desses estudantes, a partir do diálogo entre saber histórico e significativo.

Na visão de Feuerstein (2021), as respostas referentes ao questionário inicial, ou seja, antes da mediação, estão relacionadas à pobreza de conteúdo, conceito ou contexto. Assim, a carência deles implica em uma compreensão severamente limitada. A EAM constitui-se como um método de aprendizagem que contribui com a mudança desse cenário através da modificabilidade. A partir dos resultados obtidos com a proposta, defende-se a ideia de que o ensino necessita de novas formas de abordagens, que motivem os alunos na construção de seus conhecimentos, e que dessa forma, os alunos enxerguem que os aprendizados que são produzidos e ensinados em sala de aula, podem ser utilizados em seu dia a dia, não se limitando ao contexto escolar. O componente curricular História, atualmente desempenha um papel crucial no contexto das práticas sociais e culturais. Conforme destacado por ANHORN (2003: 145), o conhecimento histórico, seja na sua vertente acadêmica ou educacional, faz parte das atividades sociais que contribuem para a construção coletiva de significado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria de Reuven Feuerstein atende as políticas curriculares para o ensino fundamental, pois a EAM e a MCE acionam uma prática pedagógica que rompe com o ensino tradicional. Nela, os alunos são sujeitos críticos, reflexivos e capazes de gerar seu próprio conhecimento, o professor é um mediador do saber histórico e significativo. A LBD - Lei 9394/1996, os PCNs, a BNCC e o DCTM de forma geral compreendem a formação humana e intelectual dos estudantes de forma integral e a aprendizagem, foca no processo de aprender a aprender.

A legislação educacional brasileira dialoga com a teoria de Reuven Feuerstein em diversos aspectos. Embora sua formulação anteceda as políticas curriculares do Brasil, os pilares de sua teoria já apontavam para uma construção do conhecimento histórico ligado ao cotidiano do aluno. A BNCC (2017), por exemplo, enfatiza que a disciplina de História deve ser um instrumento de compreensão das experiências humanas em seus contextos sociais. Outros pontos de convergência estão relacionados às expectativas de aprendizagem para o ensino de conteúdos, em especial, para o ensino de História. Elas balizam que os estudantes, ao longo de sua formação intelectual, devem tornar-se capazes de construir novas representações, valores, atitudes e habilidades que lhes propiciem autonomia.

Destaca-se ainda que em meio às mudanças que vivemos na sociedade atual e aos desafios que o ensino vive na atualidade, ao professor também recai o peso dessas novas demandas, pois incide sobre ele o desafio de formar cidadãos reflexivos, críticos e autônomos, que sejam capazes de utilizar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, não apenas no contexto de provas e vestibulares, mas também em diferentes situações que poderão se apresentar ao longo de suas vidas. Para tanto, é imprescindível que o professor se aproprie de novas metodologias, estratégias e práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno que ele se reconheça enquanto responsável pela construção do seu próprio conhecimento e que o professor pode mediar às formas de adquirir esse conhecimento.

A pesquisa desenvolvida e sua respectiva análise nos permitem afirmar que a Experiência da Aprendizagem Mediada e a Modificabilidade Cognitiva Estrutural, a partir de critérios que ela nos propõe, pode auxiliar o professor frente a essas novas exigências que a atualidade demanda, de que o aluno não se torne apenas um mero expectador, que recebe o conhecimento que é transmitido pelo professor passivamente, mas sim que ele participe ativamente das aulas, discutindo, analisando e refletindo sobre os assuntos apresentados.

Com base nesse trabalho, constatou-se que é possível ao professor, inserir ao seu contexto de aula os critérios para ser um professor mediador, por meio do planejamento de suas atividades, desafiando e instigando a curiosidade dos alunos. Dessa forma, é possível tornar a sala de aula um ambiente motivador, no qual os alunos busquem construir e superar os seus limites de conhecimento. Percebeu-se que no questionário inicial, as respostas de grande parte dos alunos eram curtas, eles não delinearão em suas respostas nenhum tipo de discussão ou análise. Os alunos não elaboravam suas respostas de forma clara e nem mesmo de maneira explicativa.

A partir dos critérios utilizados da Experiência da Aprendizagem Mediada, foi possível perceber que no questionário final, os alunos conseguiram colocar suas respostas de forma clara, apresentando a apropriação de novos conceitos e ideias. O uso de vídeos, imagens, construção de quadro de conceitos e o diálogo que foi construído em sala de aula, onde as ideias e opiniões dos alunos eram acolhidas, demonstraram que a sala de aula se tornou um ambiente acolhedor e que possibilitou que os alunos percebessem que são responsáveis pela construção de seus conhecimentos.

Após a aplicação da EAM, verificamos que os alunos se mostraram mais confiantes para emitirem suas opiniões em sala de aula e apresentaram entendimento do tema trabalhado, a partir das colocações que eram feitas ao longo da aula. A construção do conhecimento, e conseqüentemente, a construção de novos conceitos por parte dos alunos, se tornou ainda mais enriquecedora, na medida em que ao longo de toda a aula, eles aceitaram e acolheram as colocações dos colegas e o professor mediou e auxiliou os alunos nesse processo.

Quando estudamos e analisamos como contribuir com as aprendizagens dos conteúdos ensinados em sala de aula, entendemos que as metodologias e os recursos que são utilizados pelo professor, possuem a finalidade de envolver o estudante em seu desenvolvimento. Dessa forma, as práticas metodológicas utilizadas em sala de aula não são selecionadas ao acaso, elas aproximam o conteúdo facilitando sua assimilação pelos alunos. O professor deve se utilizar daquelas em que os resultados possam de fato ser percebidos, principalmente pelo educando, fazendo assim, que o aluno não se torne apenas um reprodutor das informações que serão repassadas, mas sim, um crítico dessas informações, sabendo organizar seu conhecimento e utilizando sua aprendizagem além dos muros da escola.

Um dos grandes desafios enfrentados no âmbito da educação, com o advento das variadas tecnologias de comunicação e informação, é contextualizar essa realidade que é vivenciada pelos alunos com a realidade escolar. Fazer a aproximação desse mundo técnico-científico e informacional do ambiente escolar, e do dia a dia dos alunos, é desafiador. Contudo,

é possível causar modificabilidade. A proposta pedagógica alicerçada na EAM revelou-se muito satisfatório na formação de conceitos, habilidades e atitudes por parte dos alunos. Afirmamos a eficácia da integração entre teoria e prática de forma dinâmica, e a utilização de recursos pedagógicos, como fonte de estimulação da criatividade dos alunos, no qual atraiu a atenção e o interesse dos alunos para o conteúdo trabalhado, favorecendo a construção coletiva e individual de saberes, a troca de experiências e uma postura ativa e reflexiva dos educandos.

A modificabilidade é o produto da ação mediadora, e tem como base, a EAM. A avaliação da proposta metodológica nos possibilita asseverar a força da EAM no processo de ensino e aprendizagem. Evidenciou-se que mediar transforma, no entanto, para que isso ocorra, é fundamental a crença nessa mudança, o comprometimento do professor e a materialização da prática mediadora.

Após a aplicação da proposta metodológica de aprendizagem, foi perceptível a fomentação e a apropriação de novos conceitos por parte dos alunos. Na ação denominada de saber histórico, os estudantes compreenderam que a definição de trabalho durante a Idade Antiga e Medieval estava associada a algo indigno. Por isso, deveria ser restrito aos escravos e servos daqueles períodos, os quais pertenciam à camada mais baixa de acordo com a divisão social. Outro conceito trabalhado em sala de aula foi o de escravidão. Antes da mediação, os alunos relacionavam essa condição à cor da pele. No entanto, a ação mediadora possibilitou a sistematização de uma nova representação sobre a escravidão, assim, eles foram capazes de entender que um indivíduo se tornava escravo por meio de guerra ou dívida. Além disso, demonstraram a habilidade em diferenciar o escravo do servo. Dito isso, é pertinente relatar que Feuerstein deixou uma teoria que pode enriquecer o trabalho docente e contribuir com o desenvolvimento intelectual dos educandos.

## REFERÊNCIAS

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. **Um objeto de estudo chamado História:** a disciplina de história nas tramas da didatização. 2003. 403f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica PUC, Rio de Janeiro: PUC, 2003.

BERGER, M. V. B. **Aspectos históricos e educacionais dos abrigos de crianças e adolescentes:** a formação do educador e o acompanhamento dos abrigados. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.18, p. 170 - 185, jun. 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2. ed., 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História. Dossiê Ensino de História. Memória, História e Historiografia.** São Paulo: ANPUH, Marco Zero, vol.13, nº 25-26, 1992.

BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense:** para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. 1ª ed. Rio De Janeiro: FGV, 2019. 487 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – história. Brasília. MEC/SEF, 1998

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael; FALIK, Louis. **Além da inteligência:** Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis: Vozes, 2014.

FEUERSTEIN, Reuven; LEWIN-BENHAM, Ann. **Como se dá a aprendizagem:** Aprendizagem Mediada no Ensino Fundamental I. Petrópolis: Vozes, 2021.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e ensino de história.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 35 – 107

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

MEIER, Marcos. **O professor mediador na ótica dos alunos do ensino médio**. 2004, 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/1884/17419/1/marcos.PDF>. Acesso em: 01 outubro de 2020

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da Aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba, 2007.

MENESES, João Gualberto de Carvalho [et. al]. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Leituras 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

MIRANDA, Peterson Passion Birino. **Identidades estudantis**: narrativas de estudantes sobre o bairro Vila Embratel. Orientador: Profa. Dra. Ana Livia Bomfim Vieira. 2017. 105f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação: História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, Maranhão, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/bitstream/123456789/524/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O-PETERSON-PASSION-BIRINO-MIRANDA-2017-105-pgs.pdf> Acesso em 14 de junho de 2022.

MOLINA, A. H. Ensino de História e imagens: possibilidades de pesquisa. **Domínios da Imagem**, 1(1), 15–29. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2237-9126.2007v1n1p15> Acesso em: 14 de junho de 2023.

MOURA. M. O. **A Atividade de Ensino como Unidade Formadora**. Bolema, Rio Claro – SP, v. 11, n. 12, 1997.

MUZÁS, Maria Dolores. **Propostas metodológicas para professores reflexivos**: como trabalhar com a diversidade em sala de aula. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, 1993, p. 143-162.

PERRONI, V. M. D.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. **BNCC**: disputa pela qualidade ou submissão da educação? RBPAAE, v-35, n.1, p. 035-056, jan./abr. 2019

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança**. Trad. Octavio M. Cajado. São Paulo: Difel, 1968. 146p.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.

RÜSEN, Jörn. **Didática da história**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

SATO, Leticia Rothen; SABBAG, Marcia Lebieziejewski. **A mãe e a psicóloga**: dois olhares sobre a experiência de adoção de uma “criança problema”, a luz das teorias e metodologias de Reuven Feuerstein. Plataforma KDP – AMAZON, 2017.

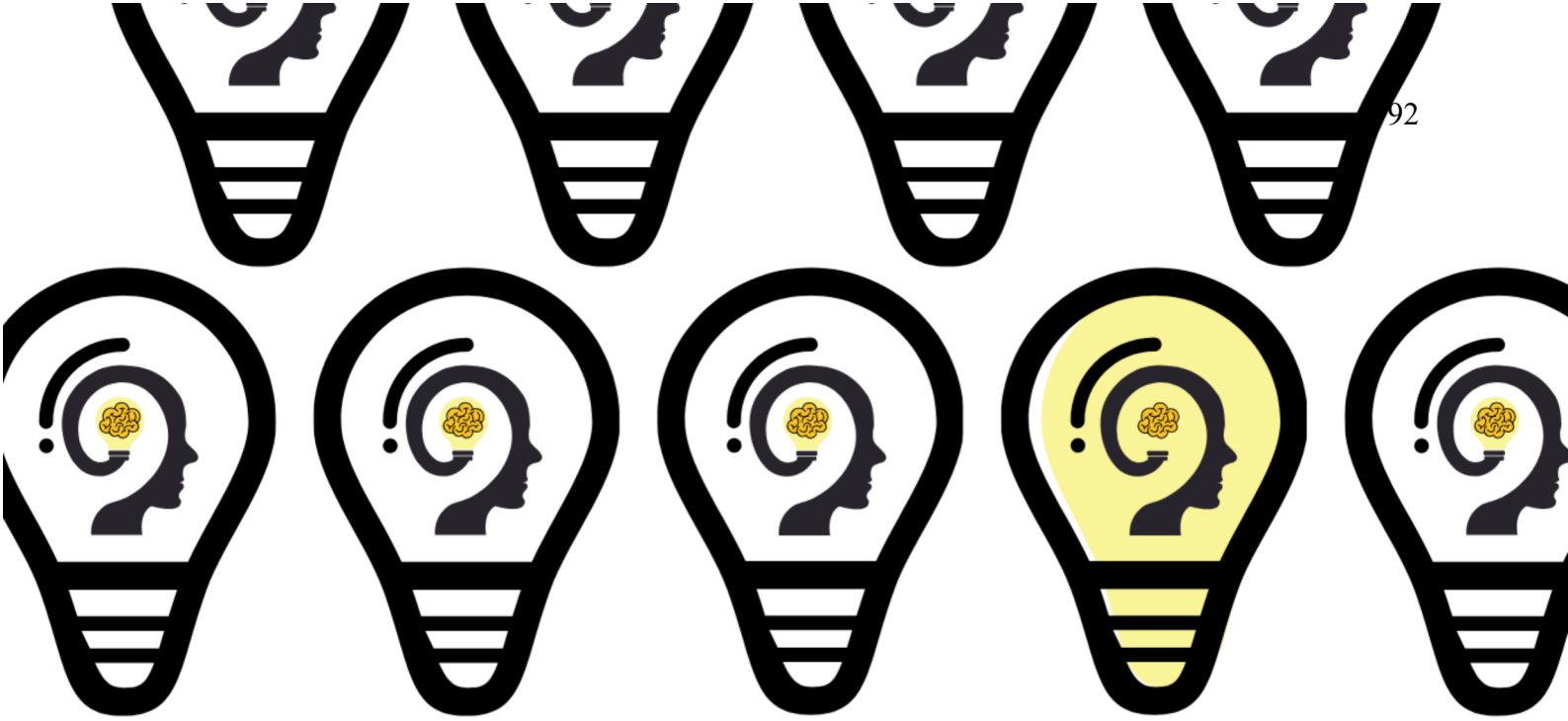
Schmidt, M. A. M. dos S. (2012). História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História Da Educação**, 16(37), 73–91. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245> Acesso em: 14 de junho de 2023.

SILVA, M. C. **Feuerstein e a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural**, 2006 Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt>. Acesso em 23 de novembro de 2020.

TURRA, Neide Catarina. **Reuven Feuerstein**: "Experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural". *Educere Et Educare*, Cascavel, v. 2, n. 4, p.297-310, jul/dez. 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1671/1358>. Acesso em: 27 novembro 2020.

ZANATTA DA ROS, Silvia. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein**: o processo de mudança em adultos com história de deficiência. São Paulo: Plexus, 2002.

APÊNDICES



APÊNDICE A

**PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA COM BASE NA  
MEDIÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 6º ANO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS**

KELLYENNE SILVEIRA SOUZA





## APRESENTAÇÃO

A presente proposta metodológica é a materialização de um trabalho docente desenvolvido no ensino fundamental anos finais. Este material é fruto de várias reflexões sobre a prática pedagógica no ensino de História e tem como fundamento a teoria de Reuven Feuerstein. O produto destina-se a professores que atuam da Educação Básica. Esse foi desenvolvido com alunos do 6º ano do Centro Cultural e Educacional da Vila Embratel (CCEVE).

Destacamos uma unidade temática do quadro organizador contido no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM/2020) para ser nosso objeto de proposta curricular de ensino nesse contexto escolar e neste trabalho de dissertação de mestrado, tratando da Proposta Metodológica que implica no estudo da Unidade Curricular IV, versando sobre Trabalho e formas de organização social e cultural, a qual trata do Mundo Medieval. Essa ferramenta é composta de duas ações: uma aborda os conteúdos históricos no ensino de História e a outra coloca em discussão o conhecimento significativo. Esta teve como temática o trabalho infantil. Para tanto, levou-se em consideração o contexto social da escola e seus sujeitos.

Espera-se que essa Proposta Metodológica subsidie e auxilie a prática pedagógica dos professores no ensino de História no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, apresentamos aos discentes aulas que foram alicerçadas na Experiência de Aprendizagem Mediada e na Modificabilidade Estrutural Cognitiva de Reuven Feuerstein. O objetivo é contribuir com uma mediação que crie modificabilidade.

## PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA COM BASE NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 6º ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS

A teoria de Feuerstein se corporifica no ensino de História por meio da proposta pedagógica elaborada para o ensino fundamental, anos finais. O propósito desse trabalho é colocar em evidência a força da EAM e da MCE na aprendizagem dos alunos. Além disso, espera-se que esse produto contribua com uma mediação que cause modificabilidade.

Na construção de novas aprendizagens é essencial conhecer e valorizar o grau de conhecimentos, vivências e experiências de cada aluno para que se possa relacionar o que ele já adquiriu com o que se pretende iniciar. Assim, o conhecimento prévio pode ser a ponte que assegura a aprendizagem e garante maior estabilidade. O professor foi colocado como mediador nesse processo, sua tarefa consiste em buscar possibilidades para a promoção da aprendizagem e “organizar situações que permitam conectar ativamente a estrutura cognitivo-afetiva do aluno com as experiências de aprendizagem”. Muzás, (2008, p. 62)

Quando analisamos os campos de saberes ligado a educação, notamos a sua expansão. Ao longo das últimas décadas, surgiram novas propostas metodológicas, teorias, técnicas de ensino-aprendizagem, que versam sobre as teorias do conhecimento e as metodologias que operacionalizam a prática pedagógica. Apesar de todos os avanços, que inegavelmente a educação alcançou nesse tempo, as práticas educacionais de avaliação do conhecimento, presentes nas escolas, ainda se encontram enraizadas em um modelo metódico e parte delas, se apresentam distantes de ações que gere transformação no aluno e que este se torne não só um receptáculo de informações, mas também protagonista na construção do seu conhecimento.

As formas de ensinar e aprender se tornaram o objeto de estudo de muitos estudiosos. No dizer de Bittencourt (2008), o ensino da história será marcado pelo domínio do saber dos professores, pois a seleção dos conteúdos históricos parte da concepção de História que o docente incorporou em sua trajetória de formação. Dessa forma, se entende que a mediação da aprendizagem apresenta aspectos conceituais carregados de determinados princípios. Para Freire (2011), a formação permanente dos professores tem importância fundamental, que é a reflexão crítica sobre a prática. Ensinar exige métodos, pois a aprendizagem transforma os educandos em sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.



Os materiais didáticos<sup>15</sup> são escolhidos com base no objetivo dos diversos agentes do poder. Bittencourt destaca que “o material didático, por ser instrumento de trabalho do professor, é igualmente instrumento de trabalho do aluno; nesse sentido é importante refletir sobre os diferentes materiais disponíveis e sua relação com o método de ensino” (2008, p. 298). Nesse sentido, o conhecimento histórico deve ser aplicado a partir da interação teoria e prática, oportunizada através de diversas estratégias que dinamizam o processo de ensino-aprendizagem.

A teoria de Reuven Feuerstein em sua construção foi muito questionada, pois a defesa da modificabilidade dos seres humanos contrariava o pensamento de que a inteligência era determinada no nascimento. Contudo, os avanços na ciência fortaleceram seus estudos, já que “*pesquisadores do cérebro, neurocientistas, psicólogos cognitivos e neuroeducadores deram corpo as teorias de Feuerstein. Extensos estudos de pesquisa em muitos campos evidenciaram a validade do trabalho de Feuerstein, que renunciou grande parte das pesquisas atuais sobre a plasticidade do cérebro*”. (Feuerstein, 2021, p. 11). Isso possibilitou o uso da teoria dele e sua aplicabilidade no processo de ensino e aprendizagem.

O nome de Feuerstein é familiar em diferentes lugares do mundo. A sua teoria estar entre os professores como uma referência para a prática pedagógica.

“Em Singapura, país avaliado entre os com melhor desempenho em testes internacionais, Feuerstein é quase um nome “de casa” entre os educadores. Todos os professores do ensino médio na Bahia, Brasil, foram preparados pela Secretaria de Educação daquele imenso Estado para ministrar os programas de Feuerstein. Na Itália, Romênia, Holanda, Bélgica, Inglaterra, Índia, Japão e Coreia do Sul, as universidades instruíram programas de treinamentos de professores e realizam pesquisas sobre suas práticas. Na África do Sul, o departamento de preparação para o mercado de trabalho do governo prevê o Enriquecimento Instrumental como base para seus programas de treinamento profissional. Todos os anos, a União Europeia financia um programa de preparação internacional para treinadores de professores nos programas de Feuerstein oferecendo bolsas de estudo completas”. (Feuerstein, 2021, p. 12-13)

Nessa perspectiva, entende-se que a teoria de Feuerstein tem alcançado a prática docente de muitos professores, os quais fazem da Experiência de Aprendizagem Mediada uma ferramenta para a fomentação e o desenvolvimento de uma consciência histórica que é definida por Rusen (2006) como uma operacionalização mental coerente que define o pensamento histórico. Tomando como base a teoria de Feuerstein, o pensamento histórico pode ser entendido como o produto do processo de ensino e aprendizagem do indivíduo, o qual será caracterizado pela presença ou ausência da mediação.

<sup>15</sup> São instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. (Bittencourt, 2008, p. 295)

A mediação é uma ferramenta pertinente para o ensino de História, pois ela influencia a aprendizagem do conteúdo. Nesse sentido, contribui com uma aprendizagem histórica<sup>16</sup> acessível e significativa para os estudantes. Na visão de Feuerstein (2014), mediação significa, para o ensino de qualquer disciplina escolar, intenção, significado e transcendência. O propósito é que os educandos sistematizem o conhecimento e ampliem sua capacidade de percepção, interpretação, orientação e motivação. Nesse processo a EAM é fundamental, já que uma de suas atribuições é a apresentação do conteúdo pelo mediador de forma compreensível.

A proposta metodológica da EAM no ensino da História deve levar o aluno a compreender-se como um sujeito histórico e ativo é capaz de provocar mudanças na sua comunidade. Assim, a disciplina julga como elemento importante para a aprendizagem, a contextualização dos conteúdos históricos com a realidade vivenciada pelos discentes.

A Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e a Modificabilidade Estrutural Cognitiva (MCE) foram ponto de partida para a elaboração desse material pedagógico, assim como os pilares da teoria de Feuerstein. Segundo o autor, a mediação dos conteúdos históricos deve apresentar três características indispensáveis ao fenômeno da modificabilidade humana. A presença da intencionalidade e reciprocidade, transcendência e mediação do significado na apresentação da ciência da história transformariam a interação em EAM.

A EAM possui três agentes: o mediador, o estímulo – objeto da intervenção – e o mediado. Assim, entende-se que essa é a relação requerida no processo de ensino e aprendizagem, o professor tem um papel importante nesse processo, pois ele é o responsável pela eficácia da mediação. De acordo com Feuerstein (2021), a gênese da prática mediadora pode ser definida pela: crença na modificabilidade do indivíduo, seleção de um objeto de estudo, intervenção no momento em que estímulo e mediado se conectam, resposta segundo as reações dos estudantes a um estímulo (fonte de significado em uma interação); apresentação do objeto de estudo de forma clara e compreensível e compreensão do significado. Assim, para que ocorra a mediação, é fundamental um comportamento responsivo do professor, o qual tem como foco da intervenção, o mediado.

Em princípio, a teoria de Reuven Feuerstein defende que a intervenção de adultos é uma forma de ressignificar o meio desfavorecido, independentemente de sua causa. Nesse caso, a mediação sofrerá influências do meio, no qual o indivíduo está inserido. O campo de ação do mediador deve levar em consideração a essência da EAM:

---

<sup>16</sup> Aprendizagem histórica é um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano. O processo de adquirir competência é um processo de produção de sentido histórico. (Rusen, 2016, p. 26)



- Mudanças são produzidas nos três agentes;
- A mudança persiste além dessa ocasião;
- A mudança se torna parte do repertório de pensamento, ou seja, torna-se disponível e é cada vez mais fácil de acessar quando os alunos precisam enfrentar problemas semelhantes. (Feuerstein, 2021, p. 68)

Nessa perspectiva, a teoria da mediação leva-nos a compreender e olhar por lentes diferentes o processo de ensino e aprendizagem, já que ela envolve modificabilidade, por meio da intenção, do significado e da transcendência. Assim, incute nos alunos uma necessidade de buscar significado no mundo ao seu redor e desenvolve a habilidade de relacionar passado e futuro na vida dos indivíduos.

É fundamental que os professores interiorizem a certeza de que um trabalho bem executado acarreta em resultados satisfatórios quando seu empenho é pleno. É importante ressaltar que o trabalho não deve se limitar apenas em sala de aula junto aos seus alunos, mais também na busca de inovações para a sua prática. O professor ao adotar esta concepção, proporcionará práticas qualitativas ao aluno. Desse modo, o aluno poderá desenvolver sua própria aprendizagem, além de construir habilidades que o auxiliarão na elaboração de conceitos, em seus aspectos cognitivos da aprendizagem, estabelecer relações sociais com o grupo ao qual está inserido, divertir-se, romper barreiras, aprender, ampliar e consequentemente, reforçar sua aprendizagem.

Nas palavras de Feuerstein (2021, p. 36), “aprender significa mudar permanentemente como você pensa, fazer novas conexões entre uma experiência ou estímulo e outro, compreender o papel das ideias ou objetos em diversos contextos, assimilar o significado do comportamento físico dos objetos e mudar ideias que são imprecisas ou incorretas”. Partindo desse pressuposto, o objetivo dessa proposta pedagógica é contribuir com o processo de ensino e aprendizagem para o ensino de História com fundamentação na EAM e na MCE, o qual possibilite aos alunos a formação do saber crítico.

O componente curricular História almeja construir o saber histórico por meio da interação entre mediador e mediado, numa relação dialógica em que ambos devem ser sujeitos ativos. Ao mesmo tempo que o professor produz conhecimento a partir de sua experiência, o discente só aprende quando lhe é dada a possibilidade de reinterpretar e reelaborar os saberes e métodos da disciplina, de forma que façam sentidos para o lugar social em que habita.

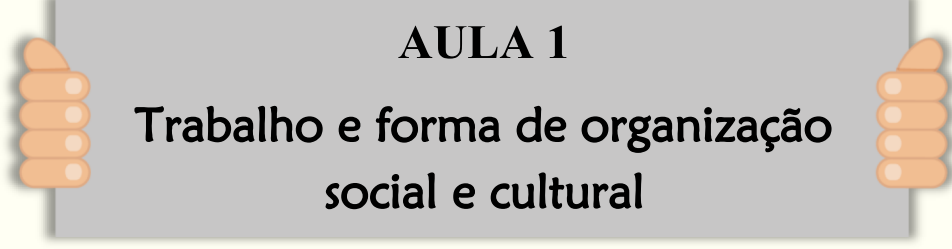
A proposta apresentada propõe duas ações: uma com abordagem do saber histórico, e outra complementar, para auxiliar o professor diante da ausência de significado dos conteúdos históricos e da realidade social, econômica e cultural dos alunos. No dizer de Feuerstein, “de todas as características da EAM, a mediação do significado é mais determinante (e contribui)

para nossa herança cultural”. O significado pode refletir valores, costumes e normas que moldam o comportamento herdado ou compartilhado. Assim, coloca em evidência a MCE, pois expressa mudança no aprendizado.





## AULA 1



### Trabalho e forma de organização social e cultural

**Objetivo:** Aprender o que é trabalho e o sentido dele na vida dos seres humanos.

**Duração:** 50 minutos.

O professor iniciará a aula entregando aos alunos uma cópia do material que será projetado. Mostre o slide e solicite que respondam as seguintes questões: “O que há de comum nas imagens?”, “Quem são os sujeitos que aparecem?”, “O que eles estão fazendo?”, “Em quais ambientes essas pessoas estão inseridas?”, “Vocês já se depararam com alguma dessas situações na sua comunidade?”. É esperado que os alunos identifiquem o tema abordado nas imagens, bem como a presença dessas situações no seu cotidiano.



Foto: Ana Nascimento/MDS



Foto: Edemir Rodrigues

O que as  
imagens estão  
representando?



Foto: O Imparcial



Foto: Suno



Faça a projeção do próximo slide.

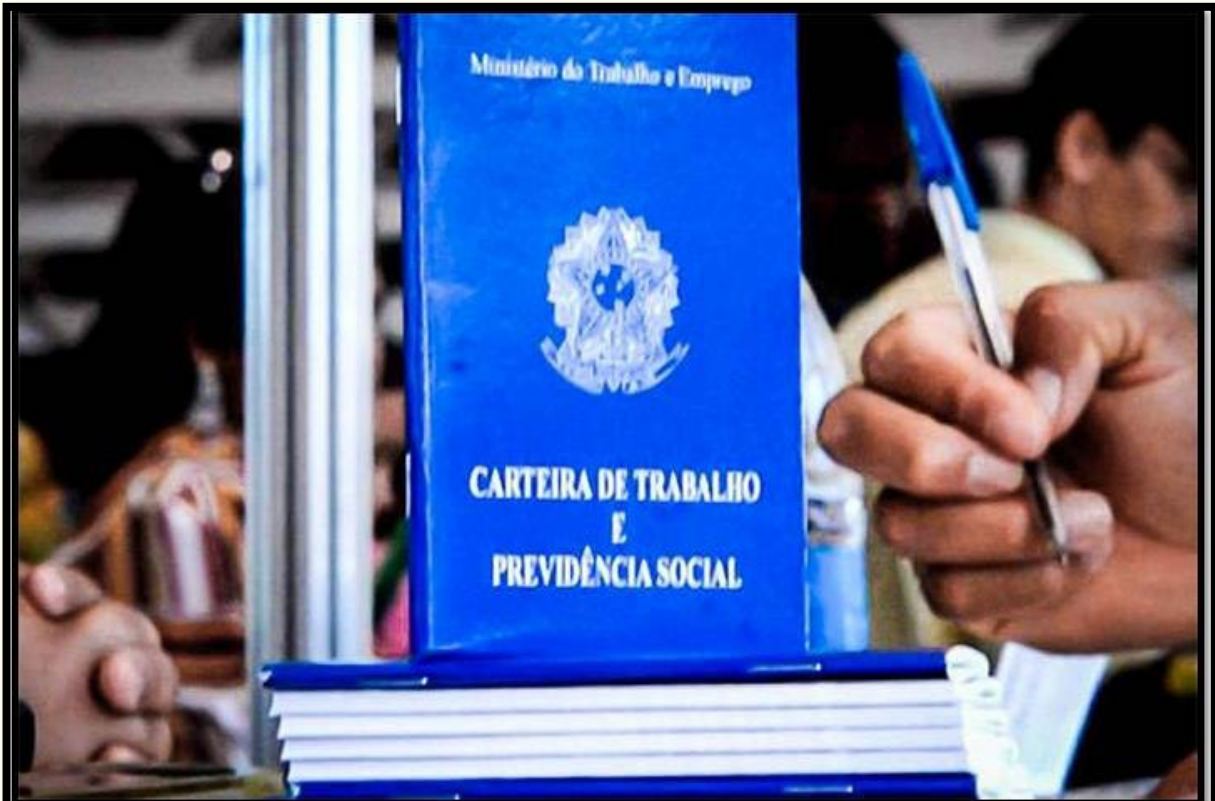



Foto: (Marcello Casal Jr/Reprodução)

- O que é o trabalho?**
- Qual o sentido do trabalho na vida humana?**

A seguir, distribua entre os alunos, fragmentos de textos recortados que podem responder as duas questões: “O que é o trabalho?” e “Qual sentido do trabalho na vida humana?”. Explique que eles deverão fazer a leitura dos fragmentos recebidos e identificar se pertence a alguma das questões. Ressalta-se que alguns dos fragmentos entregues não responderão a nenhuma das perguntas propostas. É importante que as respostas erradas sejam retrabalhadas pelos próprios alunos até se chegarem à resposta certa. Antes de finalizar a atividade, peça ou indique dois alunos para falarem acerca do que compreenderam, cada um ficará responsável por sintetizar uma questão. Encerre a atividade solicitando que os alunos, individualmente, registrem no caderno o seu entendimento para cada questão.



**Importante:** Se tiver uma sala com muitos estudantes, disponha os papéis que contêm os fragmentos virados sobre a mesa. Para o desenvolvimento da atividade, incentive o aluno a escolher um fragmento, fazer a leitura e justificar para classe se pertence a alguma questão. Outra maneira é dividir a turma em grupos e fazer distribuição dos fragmentos.

Fragmentos de textos que respondem à questão “O que é trabalho?”:

Atividade na qual o homem transforma a si e a natureza de acordo com as suas necessidades.
--

Atividade profissional, remunerada ou não, produtiva ou criativa, exercida para determinado fim.
--

Atividade humana, individual ou coletiva, que se distingue de qualquer outro tipo de prática animal por sua natureza reflexiva, consciente, propositiva, estratégica e moral.
---

É a capacidade que o homem tem de transmitir significado à natureza por meio de uma atividade planejada e consciente.
---

É um conjunto de atividades realizadas, por indivíduos, com o objetivo de atingir uma meta.
---

Fragmentos de textos que respondem à questão “Qual sentido do trabalho na vida humana?”:

É um dos valores fundamentais do ser humano.
--

Através dele o ser humano produz a si mesmo.
--

Através dele o ser humano produz a resposta às necessidades básicas.
--

Através dele o ser humano produz também as necessidades sociais, intelectuais, culturais, artísticas, afetivas.
---

É uma fonte de satisfação e de autorrealização.
---

Fragmentos de textos aleatórios:

É a atividade que resulta de um esforço para produzir novas tecnologias.
--

Conseguir o sucesso que só depende das competências de cada pessoa.
---

É resultado das lutas históricas entre ricos e pobres.
--

É resultado do mercado informal.
----------------------------------

É qualquer atividade que se desenvolve dentro da educação dos jovens da sociedade atual.
--



Espera-se que os alunos compreendam que o conceito de trabalho apresentado tem uma historicidade. Nesse sentido, o entendimento sobre o tema deve levar em consideração o contexto social e econômico dos sujeitos. A expectativa com a realização desta atividade é que os estudantes se identifiquem como participante ativo no mundo em que vive. Dessa forma, contribuir para uma sociedade, a qual possa ver o outro como parte integrante desta.

**PARA ABRIR AS IMAGENS  
DA AULA APONTE A  
CÂMERA DE SEU CELULAR**



**PARA ABRIR A ATIVIDADE  
APONTE A CÂMERA DE  
SEU CELULAR**





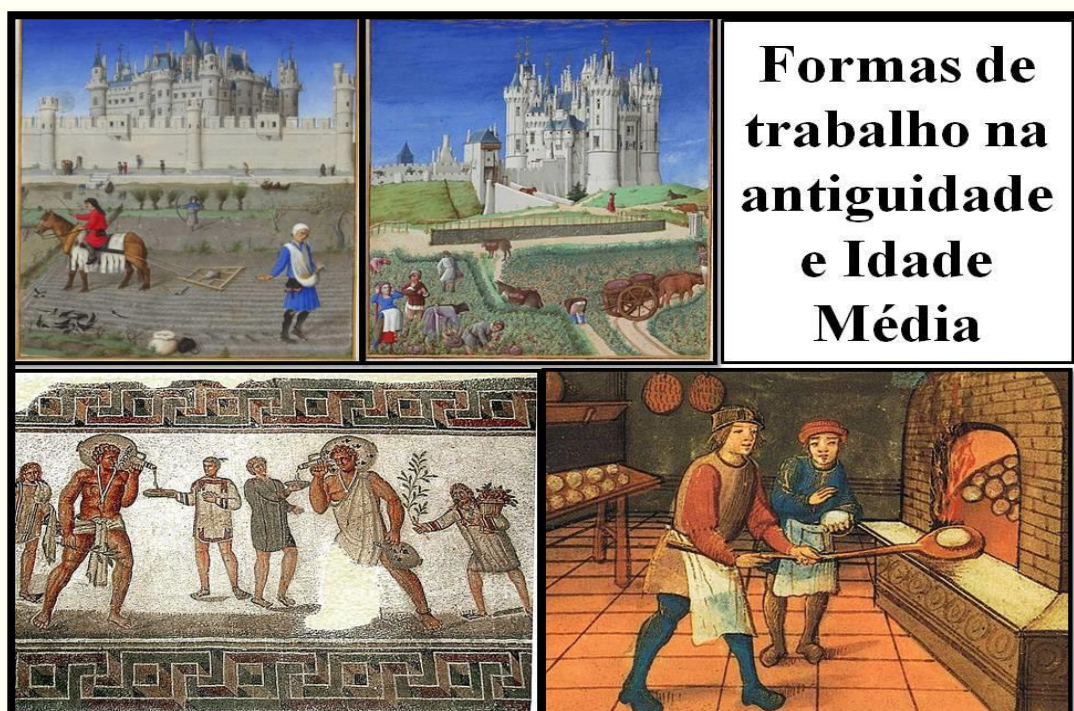
## AULA 2

### As diferentes formas de trabalho no mundo antigo e medieval

**Objetivo:** Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.


**Duração:** 50 minutos.

Inicie o encontro relembrando brevemente o que foi abordado na aula anterior e os resultados da atividade proposta. Explique que continuarão a trabalhar o tema, refletindo sobre as formas de trabalho em diferentes temporalidades. Em seguida, para contextualizar os alunos, mostre as formas de exploração do trabalho em um projetor ou entregue cópias das imagens abaixo.



A finalidade da atividade é propor um debate que localize a reflexão sobre o trabalho e ofereça uma primeira sondagem sobre o significado de trabalho livre, escravidão e de servidão.





Após um debate de sensibilização inicial sobre o tema, localize as três formas de trabalho apresentado. Nesse momento, a aula será dividida em três rodadas e cada aluno receberá a ficha de estudo dirigido. A atividade presente na folha entregue está dividida em três partes, a primeira refere-se à forma de trabalho livre, a segunda corresponde ao trabalho escravo e a terceira, e última, diz respeito ao trabalho servil. O professor fará o debate através da aula expositiva da primeira rodada, o trabalho livre, após as reflexões, solicitará que os estudantes respondam os questionamentos dessa primeira etapa. Cada parte contém questionamentos pertinentes que precisarão ser respondidas ao final de cada rodada. A mesma lógica deverá ser seguida nas rodadas seguintes. É importante circular entre os alunos enquanto realizam a análise, sanando dúvidas e norteando o preenchimento dos registros. Assim, eles formularão suas próprias respostas.

Discuta com os alunos quais eram atividades desenvolvidas pelos trabalhadores livres. Explique o direito de posse existente e as concepções em torno da pessoa escravizada. Mostre as principais características da servidão e a manutenção dessas formas de trabalho em diferentes momentos históricos. Reserve alguns minutos finais para que os alunos socializem suas respostas.

**PARA ABRIR AS IMAGENS  
DA AULA APONTE A  
CÂMERA DE SEU CELULAR**

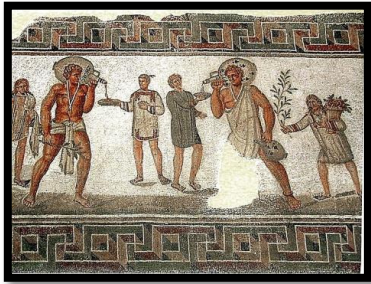


**PARA ABRIR A ATIVIDADE  
APONTE A CÂMERA DE  
SEU CELULAR**



## FICHA DE ESTUDO DIRIGIDO

**NOME:**



**TRABALHO ESCRAVO**

Na Antiguidade, o que possibilitaria alguém ser escravizado?

De que forma são vistas as pessoas na condição de escravas?

As práticas escravistas realizadas durante a Antiguidade deixaram de existir na Idade Média? Explique sua resposta.

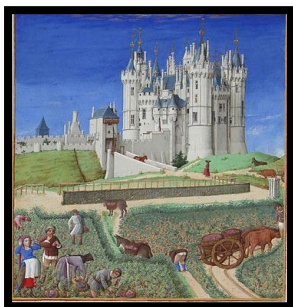


**TRABALHO LIVRE**

Que atividades podem ser vinculadas aos trabalhadores livres? Por quê?

Qual atividade aparece na imagem? Por que pode ser considerada uma atividade do trabalhador livre?

Um trabalhador livre poderia se tornar um servo?



**TRABALHO SERVIL**

De que forma indivíduos podiam tornar-se servos durante a Idade Média?

Quais atividades os servos realizavam?

Como os servos são apresentados no livro?



## AULA 3



### A organização social e cultural

**Objetivo:** Compreender os diversos papéis desempenhados pelos membros da sociedade medieval.

**Duração:** 50 minutos.

Inicie o encontro lembrando brevemente o que foi abordado na aula anterior e os resultados da atividade proposta. Explique que continuarão a trabalhar o tema, refletindo a temática da sociedade tripartida, enfatizando as principais características do feudalismo e de cada uma das ordens sociais que compunham esse sistema.

Explore com os alunos a formação da sociedade feudal a partir dos estamentos sociais: nobreza, clero e servos. Mencione que não existia mobilidade social entre as camadas sociais, pois era praticamente impossível ascender de uma camada para outra. Quem nascesse nobre morreria nobre, quem nascesse camponês morreria camponês. A única possibilidade de mobilidade social tinha a ver com a relação de suserania e vassalagem: quando um nobre mais rico cedia terras a um nobre mais pobre e este se tornava vassalo do outro.

No topo da hierarquia social estava a nobreza formada pelo rei e por aristocratas que possuíam terras produtivas, em sua maioria, senhores feudais. Sobre a nobreza, além de enfatizar sua divisão em alta e baixa, é pertinente descrever as funções políticas e sociais de duques, condes, marqueses, barões e cavaleiros, todos títulos de nobreza. Ao trabalhar o clero, destaque as ações da Igreja Católica na Alta Idade Média e como ela se organizava. A figura do papa como centralizador do cristianismo era fundamental para a sociedade. O trabalho



na sociedade feudal estava alicerçado na servidão. Os trabalhadores estavam presos a terra e subordinados a uma série de obrigações desde impostos e serviços.

Com base na aula expositiva, os alunos realizarão a atividade proposta. Distribua a folha que contém o documento “A sociedade tripartida” do escritor Adalberon de Laon e a folha de atividade que deverá ser respondida a partir da leitura do documento. Convide um aluno para que faça a leitura do texto em voz alta para todos da classe. Pergunte se algum aluno possui dúvidas em relação ao entendimento de alguma palavra encontrada no documento, se precisar, utilize um dicionário para uma melhor consulta. Após sanar as dúvidas, peça que eles respondam a atividade proposta. Reserve alguns minutos finais para que os alunos socializem suas respostas, caso não seja possível finalizar a tarefa nesta aula, peça-lhes que terminem em casa e o tragam na aula seguinte. É importante que o material seja corrigido e comentado.

*Para saber mais:*

O texto escrito pelo bispo francês Adalberon de Laon faz referência à ideologia defendida pelo clero europeu durante a Idade Média. No documento ele busca retratar as três principais classes sociais existentes na sociedade feudal. O autor destaca as diferenças e o papel do clero, da nobreza e dos trabalhadores servis. Vale ressaltar o modo que o autor inicia e termina o documento ao afirmar que a casa de Deus é una, ou seja, aos seus olhos todos são iguais, todavia perante a sociedade ela é tripla, pois há uma divisão entre ricos e pobres, logo, subverter essa ideologia defendida pelo clero consistia em ofender diretamente a Deus e a seus desígnios. Esse fundamento satisfazia a defesa de os servos serem submissos aos seus senhores. Portanto, com a tripartição, cada um tinha uma função determinada na sociedade (“uns oram, outros combatem, outros trabalham”).



**A SOCIEDADE TRIPARTIDA (ADALBERON DE LAON - SÉCULO XI).**

“O domínio da fé é uno, mas há um triplo estatuto na ordem.

A lei humana impõe duas condições:

O nobre e o servo não são submissos ao mesmo regime.

Há dois chefes: o rei e o imperador,

Sob cujos comandos o Estado permanece firme.

Outros não são constrangidos por poder algum

Se evitam os crimes que maculam os cetros dos reis

São os guerreiros os protetores das igrejas.

Eles defendem os fortes e os fracos,

Protegem a todos e a si mesmos.

Os servos têm outra condição.

Essa raça atormentada nada pode obter sem dor.

Queria poder enumerar, contando num ábaco.

O esforço dos servos, o curso de sua vida e de seus trabalhos?

Fornecer riqueza e vestimenta a todos, eis a tarefa deles.

Nenhum homem livre pode viver sem servos.

Quando aparece um trabalho e é preciso gastar,

Tanto o rei quanto os bispos parecem depender dos servos

O senhor é alimentado pelo servo que ele supõe alimentar.

Não têm fim os lamentos e as lágrimas dos servos.

A casa de Deus é, portanto, tripla, ela que parece una.

Nela uns rezam, outros combatem e outros trabalham (...)”



Após a leitura do documento, responda as questões abaixo:

1. Observe a imagem abaixo e identifique as três camadas sociais que o bispo Adalberon de Laon representou em sua obra.



Iluminura representando o clérigo, o cavaleiro e o trabalhador (século XIII). Biblioteca Britânica, Londres, Grã-Bretanha.

1ª ordem: \_\_\_\_\_

2ª ordem: \_\_\_\_\_

3ª ordem: \_\_\_\_\_

2. Analisando o papel dos reis e imperadores, em qual ordem o grupo acredita que eles se encaixariam melhor? Por quê?

---

---

---

3. Segundo o autor, quais seriam as funções do clero (Igreja) e dos nobres?

---

---

---

4. O que Adalberon de Laon quis dizer com a seguinte afirmação:

*“Os servos têm outra condição. Essa raça atormentada nada pode obter sem dor.”*

---

---

---

5. Pense e responda. Vamos imaginar que vocês são servos que trabalham para nobres realizando diversos serviços, seja nos campos (agricultura) ou nas residências (cozinhar, limpar, tecer, cuidar dos animais, construir pontes, moradias, etc.). Quais os desafios que vocês enfrentariam no cotidiano enquanto servos?

---

---

---

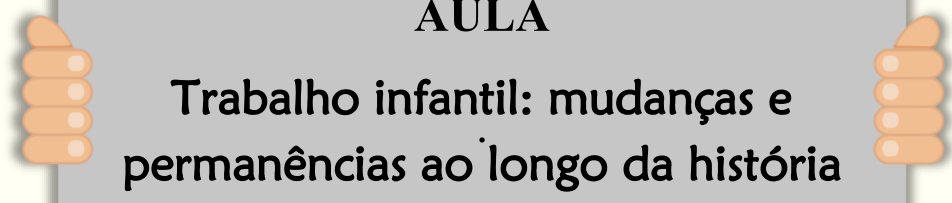
---

APÊNDICE B

**AÇÃO COMPLEMENTAR SIGNIFICATIVA**



## AULA



### Trabalho infantil: mudanças e permanências ao longo da história

**Objetivo:** Refletir a respeito do trabalho de crianças e adolescentes no Brasil e na sua comunidade, além de compreender por que essa forma de trabalho persiste até os dias atuais.

**Duração:** 100 minutos.

Comece a aula com o slide que mostre fotos de crianças escravas e operárias. Observe se os alunos identificam que as imagens estão em tempos diferentes. Peça para eles falarem sobre os lugares que elas estão, a vestimenta, o trabalho que executam e se elas estão felizes. Na medida em que as ideias são expostas, anote na lousa e peça para que eles também façam o mesmo no seu material. Aproveite o momento para contextualizar as imagens, comente brevemente sobre a escravidão e o início da industrialização no Brasil. Explique o cotidiano das crianças escravas e das crianças filhas dos senhores. Ressalte que as crianças escravas, desde o nascimento, não tinham poder de escolha. Fale também um pouco sobre a jornada e as condições de trabalho das crianças operárias. Discuta com os alunos se a realidade das crianças escravas e operárias possuem semelhanças e/ou diferenças com as da atualidade. Se todas são iguais e possuem acesso as mesmas oportunidades, tais como estudar, brincar, comer e se divertir.





Fonte: <https://hinsching.wordpress.com/2019/05/07/escravidao-no-brasil-linha-de-tempo/>



Fonte: Mundo Educação – UOL

Pergunte a classe o que é ser criança, o que uma criança pode ou não fazer, seus deveres e por fim, questione se elas possuem direitos. Os alunos deverão expor suas ideias sobre o que pensam. Escreva na lousa a sigla ECA e pergunte se eles sabem o que significa. Peça aos alunos para falar palavras que possam ser associadas a essas e vá anotando-as na lousa. Explique que a sigla é referente a

um estatuto. Para que eles compreendam melhor, diga que o estatuto corresponde a um conjunto de regras sobre determinado assunto. Revele que significa Estatuto da Criança e do Adolescente e que ele foi criado em 1990. O ECA trata da lei mais importante que temos no país sobre direitos da criança e do adolescente. Não esqueça de mencionar que antes do surgimento do estatuto já havia uma Constituição que lhes assegura vários direitos.

Faça a exibição do vídeo.



**PARA ABRIR APONTE A  
CÂMERA DE SEU CELULAR**



O vídeo exibido mostra as relações de trabalho infantil na atualidade. Uma proposta de análise do vídeo seria questionar os alunos de acordo com os seguintes pontos: Quais são os sujeitos envolvidos? Qual foi a temática abordada no vídeo? Quais as condições sociais das crianças? Quais os riscos ao seu desenvolvimento escolar? É justo que crianças e adolescentes trabalhem? Pergunte na sala se algum aluno trabalha ou se já trabalhou, em caso afirmativo, pergunte os motivos que o levaram a essa situação, deixe-os à vontade para compartilharem sua experiência. O objetivo desse momento é fazer os alunos questionarem as justificativas que mascaram a realidade do trabalho de crianças e adolescentes. Explique que trabalho infantil é toda forma de trabalho realizado por crianças e adolescentes abaixo da idade mínima permitida e que as consequências desse trabalho na vida delas pode gerar traumas irreversíveis, tais como danos à saúde e prejuízos na aprendizagem. Além disso, deixa-os



vulneráveis a violência, ao assédio sexual, entre outros. Enfatize que os traumas gerados podem ser irreversíveis ao desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças e adolescentes, além de impactar diretamente a construção da vida adulta.

Leia e debata com os alunos o artigo 227 da Constituição de 1988.

- ✓ “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”

Apresente os seis artigos que trata dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes contidos no ECA e explique aos alunos cada um deles.

Art. 7º – Direito a proteção à vida e à saúde;

Art. 15 – Direitos à liberdade, ao respeito e à dignidade;

Art. 17 – Direito à inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral;

Art. 19 – Direito à convivência familiar e comunitária;

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz;

Art. 69 – Direito à profissionalização e à proteção no trabalho;



Art. 71 – Direito à informação, educação, cultura, esporte, lazer e diversão.

#### **SUGESTÃO DE LEITURA**





**História em quadrinho:** A Turma da Mônica em: O Estatuto da Criança e do Adolescente

#### **PARA ABRIR APONTE A CÂMERA DE SEU CELULAR**










Pergunte aos alunos o que mais chamou atenção, se eles têm alguma dúvida, se há algum artigo que não está sendo respeitado.



Projete para os alunos o gráfico estatístico da base do IBGE – PnadC, do ano de 2019, de acordo com o sexo, a cor ou raça e a condição de estudante, em situação de trabalho infantil no Brasil<sup>17</sup> e o mapa que mostra a distribuição do trabalho infantil nos Estados do Brasil. Ajude os alunos a fazer a leitura e interpretação dos dados apresentados. Explore o gráfico fazendo questionamentos tais como, qual a maior e menor porcentagem em situação de trabalho infantil, relacionados ao sexo, cor ou raça e condição de estudante. Destaque a concentração de crianças e adolescentes trabalhadores (de 5 a 17 anos) nas regiões Nordeste (33%) e Sudeste (28,8%).

*Para saber mais:*



A pesquisa realizada pelo PNAD é feita a partir de amostra de domicílios, cujo objetivo é investigar diferentes fatores socioeconômicos da sociedade brasileira, tais como: população, educação, trabalho, rendimento, habitação, previdência social, migração, saúde, nutrição etc., entre outras temáticas que são abrangidos na pesquisa.

---

<sup>17</sup> [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/537f141dfc258ce22abedadb823067d.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/537f141dfc258ce22abedadb823067d.pdf)





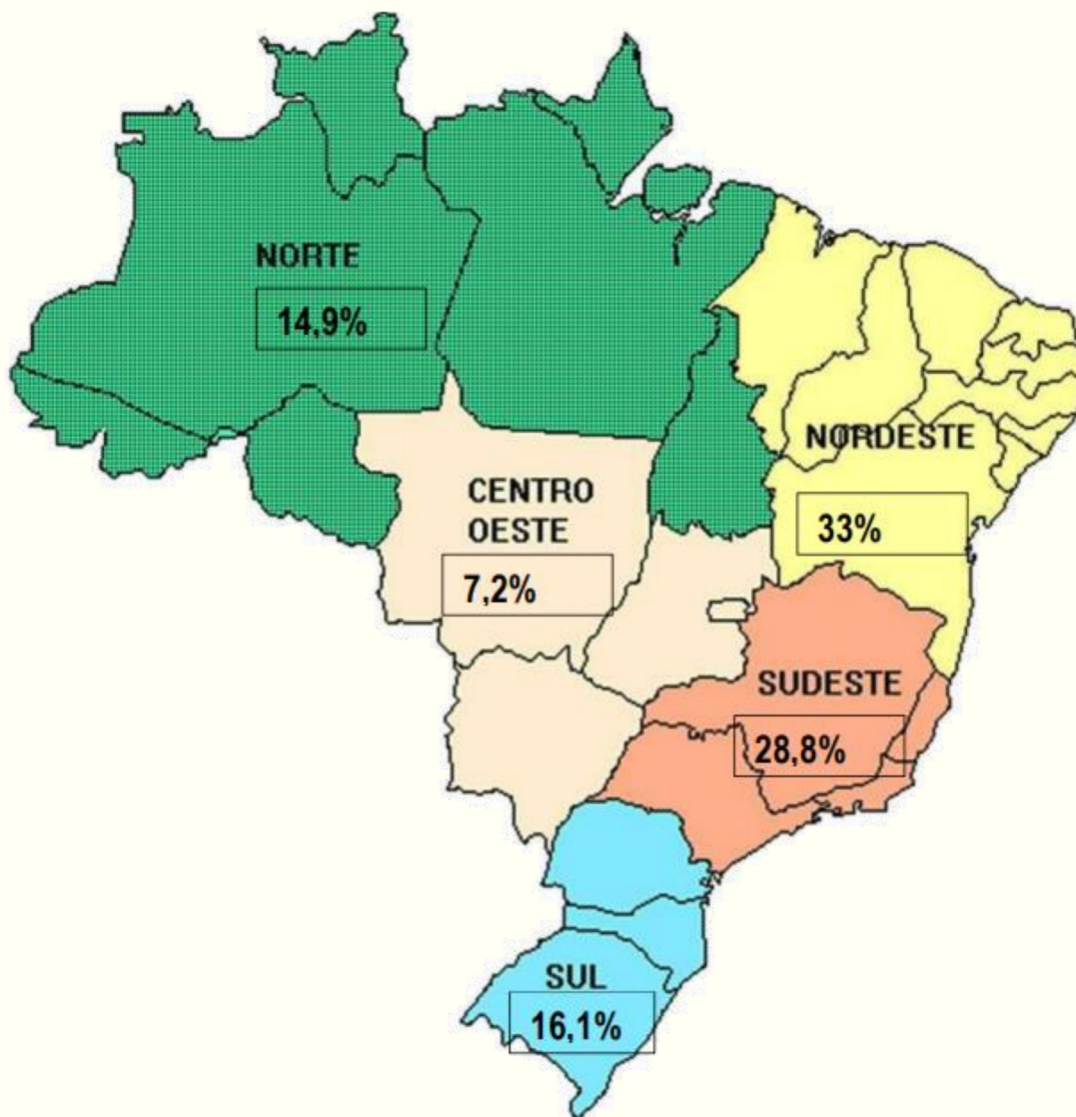


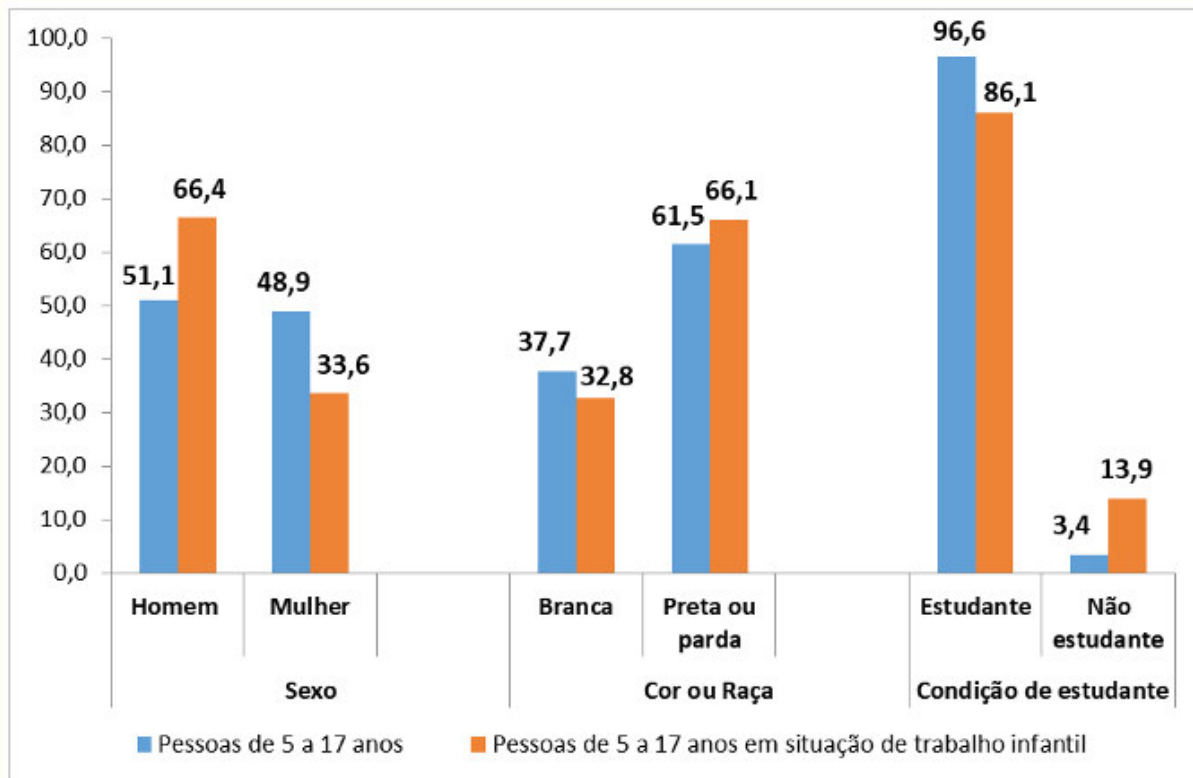
Figura 1 - Panorama Brasil Trabalho Infantil – Crianças e Adolescentes de 5 a 17 anos por região  
Fonte: IBGE – PNAD Contínua 2016

#### SUGESTÃO DE LEITURA

**Artigo:** III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador (2019-2022)

#### PARA ABRIR APONTE A CÂMERA DE SEU CELULAR





### SUGESTÃO DE LEITURA

**Notícia:** Em 2019, havia 1,8 milhão de crianças em situação de trabalho infantil no país, com queda de 16,8% frente a 2016. (IBGE)

### PARA ABRIR APONTE A CÂMERA DE SEU CELULAR



Distribua a folha de atividade aos alunos. Eles produzirão uma pequena história ou diálogos com base nas imagens apresentadas. Avise que é importante criar um título para a história. É preciso também caprichar na pintura das cenas. Espera-se que eles criem diálogos criativos exercitando os conhecimentos aprendidos sobre a questão dos direitos das crianças e adolescentes. Reserve uns minutos para que eles possam mostrar as suas produções e fazer a leitura da sua história. Ao final, crie um mural na sala para expor os trabalhos dos alunos, e assim, envolver a comunidade escolar.

Visando ampliar os saberes adquiridos e gerar o envolvimento de todos, proponha aos alunos criar cartazes e panfletos para uma campanha de conscientização contra a exploração do trabalho infantil na escola e no seu entorno. Um *jingle* também pode ser criado. O resultado dessa ação será enriquecedor, pois ampliará a visão de mundo e contribuirá na formação de sujeitos críticos que possam intervir na sua realidade.

**PARA ABRIR AS IMAGENS  
DA AULA APONTE A  
CÂMERA DE SEU CELULAR**



**PARA ABRIR A ATIVIDADE  
APONTE A CÂMERA DE  
SEU CELULAR**



